



Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE

Edición de:
Enrique Balmaseda Maestu
Fernando García Andrevá
Maribel Martínez López



*Panhispanismo y variedades
en la enseñanza del español L2-LE*

Edición:

Enrique Balmaseda Maestu

Fernando García Andrevá

Maribel Martínez López



Editan:

Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

Fundación San Millán de la Cogolla

© de la edición: Enrique Balmaseda Maestu, Fernando García Andreva y Maribel Martínez López

© de los textos: sus firmantes

Fecha de edición: 2017

ISBN: 978-84-697-5317-0

Depósito Legal: LR-978-2017

Imprime: Copysan

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

9

COLABORACIONES ESPECIALES

ALONSO ARIJA, ENCINA

Ayudando aprender a los adolescentes

13

CANÓS ANTONINO, LAURA

Los márgenes del ELE. Aspectos del español global en la educación secundaria en Barcelona

19

FERREIRA CABRERA, ANITA

Panorama del español como lengua extranjera en Chile

27

GARCÍA GARCÍA, MARTA

Lenguas de especialidad y certificación lingüística

37

JURADO SALINAS, MARTHA

La variedad mexicana del español ante los desafíos de la globalización

49

LACORTE, MANEL

To be y ser a la vez: Cuestiones sobre la enseñanza del español en Estados Unidos

61

REGUEIRO RODRÍGUEZ, MARÍA LUISA

El profesor de ELE y la didáctica del léxico hispanoamericano:

Comprensión frente a infortunio comunicativo

79

ESTUDIOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS

ACOSTA ORTEGA, LAURA

La competencia interaccional en estudiantes de B2: Análisis de la gestión de turnos de habla en ELE

99

AGÜERO BUSTAMANTE, MACARENA

Una aproximación al manual de ELE Chile, lengua y cultura: Desarrollando la competencia comunicativa intercultural en estudiantes de la Escuela Feevale (Brasil)

111

ALFONZO DE TOVAR, ISABEL CRISTINA; CÁCERES-LORENZO, M.^a TERESA Y WANG, LILI

Inventario cultural hispanoamericano para estudiantes chinos (A1-A2)

121

ANDIÓN HERRERO, M.^a ANTONIETA

Etnocentrismo lingüístico vs. Plurinormativismo.

Consideraciones sobre la variación y variedad del español LE/L2

131

BÁEZ MONTERO, INMACULADA C. Y LÓPEZ VÁZQUEZ, LUCÍA <i>El español de África: Guinea Ecuatorial en el aula de ELE</i>	141
BARTENS, ANGELA Y BERBER, DIANA <i>Sociolingüística en la enseñanza del español a traductores: Un triángulo amoroso</i>	151
BLANCO FERNÁNDEZ, JUANA MARÍA <i>La alfabetización en EL2 en aulas infantiles multilingües: Aspectos socioeducativos, sociolingüísticos y psicolingüísticos</i>	163
BRUZOS MORO, ALBERTO <i>Paradojas de la enseñanza universitaria del español como lengua extranjera en Estados Unidos</i>	173
CASTILLO CARBALLO, M.^a AUXILIADORA Y GARCÍA PLATERO, JUAN MANUEL <i>La enseñanza de la variación léxica a través de corpus orales</i>	183
CAZORLA VIVAS, CARMEN <i>Manuales ELE A1 y variedades del español: Presencia, ausencia y didáctica</i>	193
CELAYETA GIL, NEKANE <i>Consulta un corpus ad hoc como herramienta para abordar la enseñanza-aprendizaje de las perífrasis verbales en el nivel C1 desde una perspectiva panhispánica</i>	205
CHACÓN GARCÍA, CARMEN Y ANDIÓN HERRERO, M.^a ANTONIETA <i>Consideraciones geolectales en torno a las “Nociones específicas” del Plan Curricular del Instituto Cervantes: La marca “españolismo” y los panhispanismos</i>	217
CHEN DANNA <i>El panhispanismo en la enseñanza del español en China</i>	229
COCA HERNANDO, ROSARIO <i>Cómo comentar un gráfico. Propuesta didáctica para preparar la prueba de expresión escrita del DELE B2</i>	241
CRIADO-DE DIEGO, CECILIA <i>Los diminutivos y su variación en español: Implicaciones para la enseñanza de E-LE/L2</i>	255
CRISMÁN PÉREZ, RAFAEL <i>El papel de la modalidad lingüística andaluza en la enseñanza de español como lengua extranjera</i>	263
CRUZ, MÁRIO Y SARACHO, MARTA <i>Materiales para la enseñanza-aprendizaje de las variedades lingüísticas y culturales de Hispanoamérica en la clase de ELE</i>	273
DE LOS SANTOS BRITO, M.^a CRUZ ELENA <i>Glosario especializado: Cocina popular mexicana. Léxico disponible</i>	285

DÍAZ ROSALES, RAÚL	
<i>La lexicografía monolingüe de ELE: Logros y desafíos</i>	297
DUMBRĂVESCU, DAIANA-GEORGIANA	
<i>Fraseología y la expresión de los sentimientos en español y rumano</i>	309
EDWARDS, SIÂN	
<i>Enseñar el español en un contexto multilingüe en Gales, Reino Unido</i>	323
ELAID, LAHOUIA NOURINE	
<i>Los españoles en Orán historia común y herencia lingüística</i>	331
FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, MARÍA ARÁNZAZU	
<i>El Quijote, de la letra a la viñeta. Un diálogo de cuatro siglos.</i>	
<i>Una propuesta literaria para la clase de ELE</i>	341
FERNÁNDEZ PESQUERA, CRISTINA	
<i>Aterrizar en la sociedad de acogida: Conocimiento del contexto desde las clases de español a personas refugiadas y solicitantes de asilo</i>	365
FRANCOS MALDONADO, CONCEPCIÓN	
<i>Compartir diversidad lingüística en contextos multilingües. Conocer y dar voz a los sujetos</i>	375
GALLOSO CAMACHO, MARÍA VICTORIA	
<i>La enseñanza del español a estudiantes inmigrantes de ESO y Bachillerato onubenses</i>	381
GARCÍA FLORES, CARMEN	
<i>El español aplicado al turismo deportivo</i>	389
GARCÍA GONZÁLEZ, JAVIER	
<i>Dialectología y sociolingüística, análisis de errores e interlengua, ¿mundos distintos?</i>	401
GÓMEZ MEDINA, JULIANA	
<i>Hacia un modelo para la inclusión y el tratamiento de variedades de lengua en ELE</i>	411
GONZÁLEZ PLASENCIA, YERAY	
<i>La deslocalización de la cultura. Material global para la didáctica de la competencia intercultural en E/LE</i>	423
GONZÁLEZ PLASENCIA, YERAY; RAMOS ÁLVAREZ, ANTONIO Y AYALA CARRASCO, PROVI	
<i>Spanish in a day: El alumno como prosumidor intercultural de vídeos</i>	433
IBARRA GARCÍA, ISABEL	
<i>¡Gamificar el español de los negocios sí es posible!</i>	443

IRIARTE VAÑÓ, MARÍA DOLORES <i>Actividades prácticas de pronunciación para la clase multilingüe: Las vocales y el acento</i>	451
LAS HERAS CALVO, MIGUEL <i>Poniendo la guinda al pastel: Fraseología panhispánica referente a la fruta</i>	461
LAVORANTE, CIRA <i>La lectura literaria de los alumnos en el aula de ELE: Análisis de las respuestas lectoras</i>	477
LÓPEZ DE LA TORRE, JUAN ANTONIO <i>El portfolio europeo de las lenguas (PEL): Herramienta de evaluación de la composición escrita en Español como Lengua Extranjera</i>	489
LUCHA CUADROS, ROSA M.^a Y DÍAZ, LOURDES <i>Estudio de la calidad del texto en producciones escritas de relato en pasado a partir del análisis de la fluidez y la diversidad léxicas. A propósito de la eficacia de los cursos generales en las destrezas específicas</i>	501
MARÍN MARÍN, VIRGINIA <i>El desarrollo de la expresión escrita y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de nivel C1-C2: Una propuesta didáctica con base en textos literarios</i>	511
MARTÍN AMADOR, CRISTINA <i>Expresión de sentimientos, actitudes y juicios a través de unidades fraseológicas y paremiológicas</i>	523
MELLENDEZ QUERO, CARLOS <i>Aplicaciones pedagógicas de los diccionarios de partículas discursivas para hablantes no nativos de una misma lengua materna: Análisis de necesidades desde el punto de vista de los usuarios</i>	537
MERINO MAÑUECO, SUSANA <i>La corrección del discurso escrito en el aula de lengua extranjera: Una perspectiva desde la experiencia en centros de educación primaria en texas, EE. UU.</i>	547
MEZA MORALES, JESÚS A. <i>En torno al devenir epistemológico y la industria de la enseñanza de ELE</i>	553
MONTES HERNÁNDEZ, ALMA LAURA Y CONAWAY ARROYO, LISA MARIE <i>Videgrabaciones como estrategias de aprendizaje en la enseñanza de español como L2</i>	563
OTERO DOVAL, HERMINDA <i>Análisis de la variación geolingüística en los exámenes DELE</i>	571
PELÁEZ TORRES, MARTA <i>La formulación de buenos deseos y felicitaciones en español: Un estudio de las estrategias</i>	581

PEREIRA, ISABEL Y MARTÍNEZ-ARBELAIZ, ASUNCIÓN <i>Aprender español en tiempos de globalización: Retos curriculares de los programas estadounidenses en el extranjero</i>	591
PEVIDA LLAMAZARES, M.^a DOLORES <i>La enseñanza del español L2/LE y la teoría de la relevancia (desmenucemos el entorno cognitivo)</i>	603
RODIUS, MARC <i>La variación morfosintáctica en los manuales de E/LE: Situación y propuestas para su enseñanza</i>	609
ROMO PODERÓS, IRENE <i>“Érase una vez...” Literatura oral en el aula de E/LE</i>	621
SALA CAJA, LIDIA Y TUKAHARA, NOBUYUKI <i>La enseñanza de ELE en la comunidad brasileña en Japón: La escuela alegría de saber</i>	631
SALVIA RODRÍGUEZ, MARIA <i>La representación de la sexualidad en los manuales de ELE</i>	641
SARMIENTO SALINAS, MIGUEL ÁNGEL <i>La diversidad cultural en los contenidos de los textos de las clases de ELE en Suecia</i>	649
VAQUERO IBARRA, NURIA <i>De la práctica centrada en el aula, a la práctica compartida y reflexiva de centro. Una propuesta desde el Sistema de Acreditación de Centros Instituto Cervantes</i>	657
VILLAYANDRE LLAMAZARES, MILKA <i>Aportaciones de los recursos electrónicos a la enseñanza y aprendizaje del léxico: Las partes del cuerpo</i>	667
WASA, ATSUKO <i>Aplicación de la enseñanza de procesamiento a la adquisición de la competencia sociolingüística</i>	679

Presentación

El presente volumen, con el título de *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*, reúne un conjunto de trabajos teóricos y prácticos en torno al estudio y la enseñanza de importantes variedades sociolingüísticas del español, desde una perspectiva geolectal o atendiendo a significativos factores sociológicos y cognitivos en el aprendizaje de la lengua y en la caracterización de las variedades y variaciones que esta ofrece en su uso real.

Como es bien sabido, una de las riquezas (y dificultades didácticas) del español es, precisamente, la diversidad de sus modalidades geográficas, dialectales y discursivas, modalidades que deben conocerse y enseñarse adecuadamente. Asimismo, desde el punto de vista normativo, la lengua española ofrece una pluralidad de estándares nacionales y supranacionales con perspectiva policéntrica que, al menos en sus aspectos fundamentales, han de asumir y conocer con toda naturalidad los docentes y profesionales de ELE (en la investigación o edición de materiales, por ejemplo) para ejercer su labor competentemente y con una actitud abierta y motivadora. Por ello, es muy importante una sólida preparación filológica y una cultura idiomática en este campo que sea adecuada para transmitir una visión rica y desprejuiciada de las diferentes formas del español, de sus entonaciones, voces y maneras de expresar el mundo. A este objeto responde la mayor parte de los artículos reunidos en este libro, sin que falten otras contribuciones especializadas en el análisis de la enseñanza de ELE con estudiantes de edades tempranas y juveniles o en contextos multilingües y pluriculturales, de la presencia de lo literario o lo interaccional en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, o del estudio de todos los anteriores aspectos y otros en relación con sus contextos de enseñanza, la evaluación o la certificación de los niveles de competencia lingüística.

Para acabar esta nota de presentación he de manifestar el justo y necesario agradecimiento a todas las personas que han colaborado con sus artículos en la confección de este volumen, así como, por una parte, a Maribel Martínez López y Fernando García Andreva, por su compañía constante y prurito profesional en su proceso de edición, y, por otra parte, a ASELE y a la Fundación San Millán de La Cogolla (en particular, a su coordinadora, Almudena Martínez Martínez), siempre acogedoras, por hacer posible que salga a la luz.

ENRIQUE BALMASEDA MAESTU

Colaboraciones especiales

Ayudando aprender a los adolescentes

ENCINA ALONSO ARIJA

I. LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ADOLESCENTES

Antes de comenzar a analizar cómo podemos ayudar a los adolescentes a aprender mejor, creo que debemos empezar a reflexionar sobre las características de los adolescentes. Me he permitido crear este acróstico que paso a explicar a continuación.

Activos
Dispersos
Organizados
Listos
Egocéntricos
Sensibles
Curiosos
Entusiastas
Negociadores
Transparentes
Exigentes

Los adolescentes son *activos*, por lo que tenemos que procurar que no estén demasiado tiempo sentados. Ni pueden, ni deben; necesitan moverse para activar el cerebro y porque se aburren. Por ello, plantearemos actividades donde tengan que cambiarse de grupos, interactuar con sus compañeros paseando por la clase, etc.

Los adolescentes son *dispersos*. Con esto quiero decir que a veces su atención se dispersa y no se pueden concentrar en una sola cosa. Por consiguiente, tenemos que, en primer lugar, con técnicas como *mindfulness* (llamada en español atención plena o conciencia plena), ayudarles a desarrollar su atención. Y en segundo lugar, cuidaremos mucho que lo que presentemos o practiquemos esté bien focalizado para que no se distraigan. Hay que tener cuidado con los elementos visuales y auditivos. Sí, hacerlos atractivos, pero que todo sea significativo, si no se pierden en los detalles y se desconcentran.

Los adolescentes son *organizados*. ¿Es esto verdad? Yo considero que algunos sí que lo son y que es nuestra labor como docentes ayudar a los que todavía no lo son. Debemos crear pequeños espacios en nuestras clases para que, en grupos, aprendan a organizar sus apuntes, a planificar su aprendizaje y su preparación para las evaluaciones.

Los adolescentes son *listos*, son máquinas de aprender, es su profesión, se pasan el día aprendiendo y por este motivo tenemos que aprovecharlo y retarles para que saquen lo mejor de sí mismos.

Los adolescentes son *egocéntricos*. Esto pasaré a explicarlo en el próximo apartado del funcionamiento del cerebro pero son así: el mundo gira en torno a ellos y no lo pueden evitar. Por lo tanto, tenemos que girar con ellos y ayudarles a que compartan en el trabajo cooperativo, a que no personalicen para que no haya conflictos.

Los adolescentes son *sensibles*. Como veremos también más adelante, tienen las emociones muy *activadas*, y por ello tenemos que tener cuidado y siempre explicar lo que hacemos y por qué lo hacemos para que entiendan.

Los adolescentes son *curiosos*. La curiosidad es uno de los rasgos más distintivos del ser humano que, poco a poco por la rutina y la falta de estímulos, a veces se pierde con los años. Aprovechemos esta curiosidad para de nuevo retarles, motivarles, porque si lo conseguimos entonces tenemos asegurado el aprendizaje.

Los adolescentes son *entusiastas*. Y esto lo vemos en su vida, cuando les gusta algo, se entusiasman, lo dan todo. Entonces tendremos que lograr que se entusiasmen por aprender español, que se lo pasen bien, que vean su progreso en el aprendizaje.

Los adolescentes son *negociadores*. No les gustan las imposiciones. Ya se sabe, donde hay imposición, hay revolución. Para ello tenemos que compartir con ellos no solo nuestros objetivos, sino también nuestra metodología. Tienen que entender en cada momento por qué y para qué están haciendo lo que están haciendo y si no les gusta, entonces tendremos que negociar con ellos como lo podemos abordar desde otro punto, de la forma en que ellos se encuentren más preparados para aprender.

Los adolescentes son *transparentes*. Si están cansados, se inclinan sobre el pupitre; si se aburren, miran al reloj; si no les gusta algo o les parece injusto, se quejan inmediatamente. Por supuesto que como docentes esto nos puede molestar en principio, pero creo que lo tenemos que ver de una forma positiva, porque nos dan un *feedback* inmediato sobre nuestro trabajo y de esa forma podemos interactuar con ellos, preguntarles lo que les está pasando y acomodarnos a cómo se sienten, negociar y siempre explicar.

Los adolescentes son *exigentes*. Esperan mucho de nosotros, y está bien, pero asimismo debemos enseñarles que la exigencia es recíproca y que nadie puede exigir algo que ellos mismos no puedan cumplir.

2. EL CEREBRO DEL ADOLESCENTE

Las últimas investigaciones nos están enseñando que el cerebro del adolescente está sin terminar de desarrollar, sobre todo en la corteza pre frontal. Durante la adolescencia tiene lugar una etapa de *poda* determinada por los estímulos que se reciben, o mejor dicho, por los que NO se reciben. Como consecuencia, la actividad cerebral influye en su forma de aprender y de actuar en la clase. Por ejemplo, el que esta parte del cerebro no esté desarrollada del todo produce que tengan muchas conexiones con la atención y las emociones, lo que implica que algunos estudiantes sufran de:

1. Falta de control social: por lo que los adolescentes son muy impulsivos y tienen dificultades con los planes y los límites.
2. Escasez de juicio para diferenciar el bien del mal, ver los peligros, etc.
3. Dificultad del pensamiento abstracto y razonamiento hipotético deductivo.
4. Descontrol de las emociones. Sienten más que piensan.
5. La capacidad adecuada para planificar¹.

3. LOS FACTORES FISIOLÓGICOS Y AMBIENTALES

Pero lo que pasa en el cerebro de los adolescentes y sus características son solo algunos de los factores que influyen en su aprendizaje. Otros factores muy importantes tratan de su cuerpo, de cómo se encuentran ese día en clase, de su preparación para aprender y del entorno que les rodea: los compañeros, el docente y el aula. Veamos estos factores más detenidamente.

3.1. LAS NECESIDADES BÁSICAS Y EL ENTORNO

En primer lugar, tengamos en cuenta la pirámide de Maslow donde vemos que para que tenga lugar un buen aprendizaje hay que cubrir las necesidades básicas. Por ejemplo, es muy importante para los adolescentes dormir y comer bien para que su cuerpo esté preparado para aprender. De no ser así, el aprendizaje sufrirá si están cansados, tienen hambre, toman demasiado azúcar o no beben suficiente agua, entre otros factores.

También el entorno donde se trabaja debe reunir unas condiciones óptimas para que se aprenda mejor. Hay que cuidar la ventilación continua del aula, asegurarnos de que tengan una buena luz, una óptima visión de los materiales que estamos proyectando o de lo que escribimos en la pizarra, de que oigan bien al profesor/a y de que se oigan y vean bien entre ellos y por supuesto una buena distribución del mobiliario adaptado a las actividades que se están realizando.

Además, está el entorno de los compañeros. Es vital que nos aseguremos de crear un ambiente cooperativo, que no de competición, donde el alumno se sienta seguro, acogido y sin inhibiciones para interactuar.

3.2. LA IMPORTANCIA DE LAS HORMONAS Y LA ENERGÍA

En realidad lo que hemos dicho en el apartado anterior, aunque también se aplica a los adolescentes, podría referirse a todo tipo de aprendiz, aunque no por eso debemos quitarle importancia. No obstante, quizá lo más característico de la adolescencia

.....
 1. Para más información sobre el tema: https://www.ted.com/talks/sarah_jayne_blakemore_the_mysterious_workings_of_the_adolescent_brain?language=en

es que en ella se produce un gran cambio hormonal que se manifiesta tanto a nivel físico como a nivel psicológico. ¿Y qué tiene que ver esto en nuestras clases? Pues que con mucha frecuencia los adolescentes se muestran irascibles y con muchos cambios de humor, y que nosotros, los docentes, tenemos que aprender que no se debe a nosotros, que no podemos personalizar sino que tenemos que mostrar empatía, y sí, también mucha paciencia. Asimismo, debido a las hormonas, entre otras causas, su energía es muy irregular y van del agotamiento a una hiperactividad en cuestión de muy poco tiempo.

El tener en cuenta ambos factores tendrá un gran impacto en nuestras clases porque, según como se encuentren los alumnos, así responderán. Por consiguiente, tenemos que aprender a entrar en clase y observar y *sentir* a nuestros alumnos. En muchas ocasiones nuestro plan de clase no coincidirá con su energía, por lo que hemos de tener siempre preparado un plan B para cuando veamos que no podemos llevar a cabo la actividad de comprensión lectora que teníamos preparada porque están *demasiado alterados*, o el juego tan activo que habíamos preparado, porque están agotados. Asimismo, es importante tener en cuenta la hora en que impartimos nuestras clases y el día de la semana. No tengo que recordar lo diferente que es una clase el lunes a las nueve, el viernes a las tres, o después de un examen de matemáticas, o una clase de educación física. Todos estos factores influyen y, si los ignoramos, con seguridad tendremos problemas de conducta.

3.3. EL COMPORTAMIENTO EN CLASE

La personalidad de los adolescentes y su conducta en el aula provoca muchas confrontaciones con los docentes. Unos pequeños consejos:

1. Si un alumno parece atacarte, no personalices. Seguramente no te está atacando a ti, sino que está lanzando su agresividad y resulta que tú estás enfrente de la clase.
2. Una mala conducta es la indicación de una causa más urgente que hay que atender. La mayoría de las malas conductas vienen producidas por frustración o ansiedad. Tenemos que averiguar cuál es el origen de estas conductas porque entonces trataremos la causa y se terminarán las malas conductas.
3. Es importantísimo evitar que la confrontación escale, por lo que nos tendremos que dar tiempo para calmarnos. No se ignora lo que acaba de ocurrir, se menciona la gravedad pero se atiende (salvo excepciones) en otro momento. Es preferible continuar la discusión con el alumno solo y después de la clase. Con calma tenemos una mejor perspectiva.
4. Cuando hablemos con el/los alumno/s, lo primero que debemos hacer es reconocer sus sentimientos, porque esto es lo que produce más enfado en ellos, que se sienten no comprendidos. Entonces debemos decir cosas como: “Veo que estás muy enfadado” o “Siento que te ha molestado o herido”...

5. Por todo ello, es importante utilizar una disciplina más proactiva. Esto quiere decir: hacer mención de lo que puede ocurrir y de las consecuencias antes de que ocurran.
6. Acostumbrémonos a no lanzar amenazas, sobre todo cuando sabemos que no las podemos o que no las vamos a cumplir. Con seguridad se han creado unas normas de la clase y las conductas que no respeten esas normas tienen unas consecuencias. Por eso se necesita un recordatorio, pero no una amenaza.
7. Y para terminar, pase lo que pase, no comparemos a unos alumnos con otros, o unas clases con otras. Los adolescentes odian este tipo de comparaciones, y la verdad es que no sirven para nada. No se trata de ser mejor que los demás sino el mejor aprendiz/alumno que uno puede llegar a ser.

4. LA BÚSQUEDA DE IDENTIDAD Y LA PRESIÓN SOCIAL

Como dice Erikson, la adolescencia es un periodo en el que el mayor desafío lo constituye la búsqueda de la identidad. Todavía no saben bien cómo son, lo que piensan, o que quieren, y es en estos años cuando van encontrando las respuestas. Parte de esta búsqueda define su autoconcepto como aprendiz de lenguas. Hay algunos alumnos que ya vienen a nuestras clases con malas experiencias, por lo que tendrán un mal concepto de sí mismos. Este punto lo tenemos que tratar desde el principio. Se puede utilizar el cuento “El elefante encadenado”, de Jorge Bucay².

Al mismo tiempo, los adolescentes sufren una gran presión social, y más los que no logran pertenecer a un grupo y se sienten solos. Sufren de lo que se llama “el sentido de la audiencia imaginaria”, por la que creen que todo el mundo está pendiente de ellos, observándolos y, sobre todo, criticándolos. Todo esto influye en su autoestima. Debemos ser muy cuidadosos con no exponerles a lo que ellos consideran *fallos* en público: como reírles por una mala actuación o decir las notas en alto, etc. Tenemos que cuidar mucho nuestro *feedback*, que sea positivo y constructivo.

5. ENSEÑAR ES EDUCAR

No puedo enseñar nada a nadie, solo les puedo enseñar a aprender

Una parte importantísima de nuestro trabajo es ayudar a que activen y desarrollen la conciencia crítico-reflexiva, las técnicas y estrategias de aprendizaje, las habilidades sociales, organizativas, afectivas y del pensamiento alto, el pensamiento crítico y, por supuesto, las actitudes y los valores.

.....
2. En <https://www.youtube.com/watch?v=GrPabK-N6NE>

6. LA INTEGRACIÓN EN EL AULA

Hay varios factores que producen que los alumnos se sientan motivados, integrados en nuestras clases:

1. Cuando compartimos los objetivos, nuestra metodología, con el propósito de que entiendan lo que están haciendo en cada momento, el por qué lo están haciendo de esta manera en concreto.
2. Se trata de negociar con los adolescentes, no imponer. Recordemos lo que dijo Foucault: “Donde hay poder hay resistencia”. Y una imposición, como he dicho anteriormente, muchas veces trae consigo una revolución.
3. Démosles opciones para que ellos elijan cómo quieren trabajar y ser evaluados. Esto implica darles más responsabilidad y autonomía, que tienen que ir ganando.
4. Si creemos en el constructivismo, sabemos que no se puede aprender nada que no tenga un significado. Por ello es esencial que entiendan todo lo que están haciendo y que entiendan las tareas y actividades.

El conocimiento no se recibe, se construye

5. Pero no solo las actividades deben ser significativas para ellos, sino también relevantes. Si no conectan con lo que estamos trabajando, si no es relevante para ellos, es muy difícil que les motive y que puedan aprender.

Espero haberos ayudado con mis reflexiones. Os dejo con una pequeña receta con los ingredientes para un buen trabajo con adolescentes. Como toda receta, cada uno que la adapte a sus circunstancias y personalidad. ¡Buen provecho!

Un kilo de variedad
200 gramos de desafío bien picaditos
Varios juegos a su gusto
Una cucharadita de humor
Una pizca de sorpresa
Medio litro de dinamismo para cubrir todos los ingredientes

Los márgenes del ELE. Aspectos del español global en la educación secundaria en Barcelona

LAURA CANÓS ANTONINO
Consorci d'Educació de Barcelona

I. INTRODUCCIÓN

¿Es posible encajar contenidos del *español global* en una clase de lengua española del currículo oficial de un curso de ESO? ¿De qué modo se hace patente la configuración de un *español global*, y en particular, la atmósfera de panhispanismo, en un aula donde conviven estudiantes de diversos orígenes lingüísticos y de diversos orígenes hispanohablantes?

Lo que deseo plantear en esta ponencia, y para la interacción posterior en la mesa redonda, es la cuestión del arraigo del *español global* en ese territorio quizá periférico del mundo ELE que son las aulas de los institutos públicos de secundaria. Mi propuesta quiere destacar el hecho de que también en este ámbito de la enseñanza reglada resulta interesante observar el comportamiento de algunas categorías de esa entelequia escurridiza que es el español global.

Como docente considero que tener a mi disposición una clase formada por alumnos autóctonos bilingües (castellano-catalán), alumnos de orígenes lingüísticos europeos, africanos y asiáticos diversos, y alumnos de tres o más modalidades americanas de español, es una fuente de complejidad profesional notable, sí, pero sobre todo es una oportunidad única para poder incorporar en mis clases algunos contenidos muy actuales y relevantes para esos adolescentes internacionales. Son contenidos relacionados con lo que en glotopolítica tradicional podríamos considerar la planificación lingüística tanto de *corpus* como de *estatus* (es decir, acerca del policentrismo y la diversidad dialectal, pero también acerca de ideologías y actitudes lingüísticas, relaciones intrahispánicas, etc.). Defiendo la relevancia de este tipo de contenidos en una idea posmoderna del currículo escolar oficial: defiendo que se puede enseñar sociolingüística del español global también en los institutos de secundaria. Es muy estimulante observar las briznas de sociolingüística entre los alumnos, evidenciárselas, y enseñarlas en las clases de lengua y literatura como una dimensión actitudinal más de las llamadas *competencias clave*. Y no olvidemos que esos contenidos serán, para algunos de los alumnos, conocimientos de ELE.

Así pues, voy a presentar aquí algunas muestras, que tal vez puedan convertirse en sugerencias, de varias ideas relacionadas con el español global¹ surgidas en el ámbito de las clases de secundaria e incorporables como contenidos.

.....
1. Aunque hablo siempre desde mis propias percepciones y experiencias como profesora de secundaria y bachillerato en Cataluña, los datos o testimonios que propongo proceden no solo de mis diarios de clase, sino también de un corpus de entrevistas del grupo GREILI-UPF, con el que tuve ocasión de trabajar en dos proyectos de investigación. Dichos proyectos son: *Actituds, identitat i ideologies lingüístiques dels estudiants d'educació secundària a Catalunya* y *Actituds lingüístiques i identitats en construcció de joves immigrants xinesos i llatinoamericans a l'escola catalana*, durante el período 2008-2012. Investigadora Principal: Mireia Trenchs i Parera, <https://portal.upf.edu/web/greili/>

Podemos partir del hecho de que la glotopolítica actual de la lengua española se articula en torno a dos grandes ideologemas y lemas: el panhispanismo (tanto de corpus como de estatus) y el valor económico del español. Seguiré esta pauta interpretativa en la presentación de mis muestras; por sistematización expositiva pero también para favorecer la posible discusión de dichos ideologemas en el contexto escolar que represento.

2. EL PANHISPANISMO DE *CORPUS* EN LAS AULAS

¿Qué español enseñar? ¿Cómo se incorpora la diversidad dialectal en la clase de lengua española? Son preguntas ya clásicas en nuestro quehacer profesional y en congresos como el que aquí nos reúne. En el caso de los institutos de educación secundaria, por más que llevemos años manejando el marbete otrora renovador de la *atención a la diversidad*, esas cuestiones siguen siendo de reflexión frecuente, y necesaria también.

Algunos estudios sobre las actitudes lingüísticas en los institutos han evidenciado cierto doble discurso en la Administración educativa y en el profesorado (“asimilación disfrazada”, “aunque habla de integración, menosprecia otras variedades lingüísticas” Martín Rojo 2003: 95). Por supuesto que estos diagnósticos fueron fieles a la radiografía de una parte de los datos; sin embargo, la realidad es lo bastante compleja como para obligarnos a detenernos en algunas puntualizaciones respecto a la evaluación de las actitudes del profesorado.

Es preciso tener en cuenta, por ejemplo, que no todos los profesores que imparten lengua castellana en los institutos (y por diferentes motivos: desde los generacionales hasta los ideológicos, sin olvidar, sobre todo, el hecho cada vez más frecuente de que algún curso de lengua queda a cargo de profesores de otros departamentos didácticos) son sensibles al pluricentrismo hispánico –por tomar solo uno de los ideologemas del español global–, y que no siempre están actualizados respecto de los dictados glotopolíticos oficiales. La actualización del profesorado en cuestiones lingüísticas de este tipo, si no son miembros *reales* de los departamentos de lenguas, es muy lenta y, a veces, inexistente. No obstante, un contexto escolar en que, como se mostró en algún estudio de hace unos años, “los alumnos de origen hispanoamericano se ven obligados, en el aula, a abandonar su variedad” (Martín Rojo 2003: 70) es una situación totalmente ajena a mi experiencia.

No hay que negar que pueden surgir algunos problemas de comunicación interdialectal en nuestras aulas (de “infortunio comunicativo”, como explica en otro artículo de este volumen la Dra. Regueiro). Sin embargo, me atrevo a afirmar que cualquier profesor responsable debería saber gestionar la comunicación interdialectal en la era en que vivimos, con vocación variacionista en sus clases y nunca prescriptiva. También sostengo que los alumnos inmigrantes, a los que me gusta considerar *de la era global* (*topopoligámicos*, *transculturales*, con independencia de su situación socioeconómica), tienen, según mi experiencia, notablemente interiorizados ya conocimientos metacomunicativos y saben que existen ciertos momentos de desorientación léxica

entre hablantes de una misma lengua, o entonativa, lo cual no tiene por qué ser vivido como algo traumático por más de unos minutos.

En mi observación personal de las interacciones en las aulas de todos los institutos en que he impartido clase, entre el alumnado hispanohablante europeo y el americano, he ido constatando cómo sus conversaciones o comentarios metalingüísticos son mayormente descriptivos, casi nunca normativos. Por otro lado, he tenido ocasión de comprobar también cómo en gran medida las intervenciones de los alumnos comentando aspectos de la variación dialectal son usadas como índice identitario. Son situaciones idóneas para que el profesor incorpore con naturalidad contenidos y actitudes relacionados con la variación, a la vez que refuerza la autoestima de los alumnos participantes.

Es decir, el alumno latinoamericano se suele expresar en mis clases con enunciados de talante descriptivo, del tipo:

- “En mi país le decimos *mascota* a la *libreta*...” (alumna dominicana, 1.º de la ESO)
- “Aquí no se usa *mecato*, ¿no, profesora?” (alumna colombiana, 4.º de la ESO)

Generalmente, el deseo es informar a sus compañeros (y a la profesora), y mostrarse al grupo marcando su identidad (con voluntad empática, con ansias de distinción, etc.). Nunca, en mis quince años de experiencia docente con adolescentes, me he encontrado con una intervención de tipo normativo, esto es, una petición de sanción oficial, ni apenas recriminaciones entre iguales. El alumno no acostumbra a preguntar: “¿Es correcto como lo decimos allá?”, ni se suele plantear las relaciones intrahispánicas en términos de prescripción jerarquizada. En ese sentido, la conciencia lingüística del alumnado de secundaria acerca de las cuestiones de sesgo glotopolítico que aquí nos ocupan es, con seguridad, inconsciente e intuitiva.

El hecho de que haya desempeñado mi carrera docente siempre en territorios bilingües puede que haya condicionado mis quehaceres e investigaciones sobre las actitudes e ideologías lingüísticas de los estudiantes, dado que me ha acostumbrado a vivir y a trabajar espontáneamente en la convivencia lingüística y en la observación habitual de la gestión de las dos lenguas oficiales de los territorios en el ámbito escolar. En resumen, digamos que, puesto que se trata de un contexto educativo más habituado que otros a la presencia de la variación lingüística –entendida como *plurilingüismo*– en las aulas (tanto en contenidos conceptuales como procedimentales y actitudinales), es probable que ello propicie una mayor incorporación *natural* en los alumnos también de contenidos relacionados con la variación lingüística entendida como *pluricentrismo*.

Así, lo cierto es que desde mi experiencia profesional solo puedo ofrecer un relato que muestra a adolescentes que siempre dan por sentada, sin ninguna fricción patente en clase, la “unidad en la diversidad” tanto de la lengua española como de la lengua catalana. Más allá de algunas risas inocentes en el aula generadas por el desconcierto que a veces puede provocar la irrupción de un geosinónimo desconocido, o de un rasgo

fonético inaudito, no puedo reportar la existencia de ningún tipo de conflicto intralingüístico verdadero en términos de glotopolítica de corpus.

Veamos a continuación un par de testimonios relacionados con lo comentado, muestras de lo que la epilingüística –y casi la cultura popular– denomina “cuestiones de acento”. En este fragmento de entrevista (procedente del corpus GREILI), Celia y Janet, alumnas ecuatorianas, y Marina, alumna autóctona, todas bajo pseudónimo, conversan con regocijo sobre diferencias dialectales, con el entrevistador (E, neoyorquino):

CELIA: Como en mi país... una “chuleta”, aquí, en mi país es “polla”. Y yo anteriormente me sale “mira, vamos a hacer una polla”. Y mis amigas “¡ay! ¡ay! ¡ay!” [ríen, sobre todo E]. Y yo les digo “¡pero es chuleta!” ... Y dicen “¡Ah! Vale, vale... ya...”. Se me escapa: estas palabras, a veces, parecidas que tienen totalmente un significado diferente... [ríen].

E: Sí, muy peligroso...

CELIA: Sí [riendo].

E: Como decir “coger”, ¿no? en ciertos países...

CELIA: Sí...

MARINA: Bueno, ellos... o “tirar”, nosotros decimos “vamos a tirar esto a la basura”, y ellos dicen “botar”.

CELIA: Y... a la “bolsa” nosotros le decimos “funda”.

E: Funda...

CELIA: “Dame una funda”, “Dame una funda para la basura”, [y los locales dicen] “¿¿Qué??” [Ríe]

[...]

CELIA: *Mi madre me regaña mucho: siempre me sale el “¿qué vais a hacer?” Y a veces... [mi madre dice] “Cómo que ¿qué vais a hacer?: ¿¿Qué van a hacer?!” Y me corrige... Es que por eso mi madre ya en sí ella es una ecuatoriana pura y dura... no se le sale ná... solo se le sale el “vale” y... [...].*

E: Yo a veces tengo problemas porque cuando voy allí a hablar castellano [se] me pega [lo de] aquí. Y al revés, porque en Nueva York, claro, estoy con los latinoamericanos, hablo castellano... español...

CELIA: *Aquí soy española: allá no soy española. A mí me decían allí [en Ecuador] que el español era la lengua más correcta, pero de España. Pero vengo aquí y digo o que es mentira porque tengo muchas faltas como esta que me dice baja... “voy a bajar para abajo”, y yo “¿cómo vas a bajar para abajo?”. Entonces se lo corrijo: “voy a bajar”. Yo cuando escuchaba esto aquí...*

Alguien: Y las palabras “pa’riba” ... Pa-pa-pa’riba.

CELIA: Cuando termine en “-do”: *cagao, que estás cacao* [Ríe].

E: En Ecuador...

Alguien: Que suena fatal...

En estos fragmentos se refleja la tolerancia lúdica a la que me he referido, sobre todo en torno a la variación léxica, así como la renuencia familiar hacia las formas verbales de segunda persona del plural del estándar peninsular. También podemos ver cómo ha surgido en la interacción con la compañera autóctona una de las pocas recriminaciones del alumnado latinoamericano (sobre *subir arriba* y *bajar abajo*), que es ya un clásico de las recriminaciones centrípetas hispánicas. Junto a ello, ha aflorado también en la charla algo inconsciente el uso de la variación dialectal como marca identitaria. Este hecho nos permite hablar a continuación más específicamente del calado del *español*

global desde el punto de vista identitario, esto es, del calado del *panhispanismo de estatus* en el alumnado de educación secundaria.

3. EL PANHISPANISMO DE ESTATUS EN LAS AULAS

Corresponde preguntarse en este apartado, pues, acerca de la situación discursiva en que se encuentra, entre los escolares hispanohablantes, una conciencia identitaria *latina* enfrentada—o cuanto menos distinta— a una conciencia identitaria española, europea, *no-latina*. La consolidación de esta dicotomía identitaria podría tomarse como indicio del cuestionamiento al ideograma del panhispanismo que parecen conllevar algunas interpretaciones del *español global*.

El grupo de amigos en la adolescencia constituye un apoyo prioritario en la socialización: por eso interesa conocer la fuerza de la pandilla en el ejercicio de construcción de una identidad *panlatina*.

CELIA: Yo normalmente: ella, yo, y una amiga que se llama Berta...

E: Que también es...

CELIA: *es latina*.

E: Ecuatoriana también... ¿Y los ecuatorianos van juntos y los peruanos separados...?

Alguien: No.

CELIA: No: *mayormente somos todos latinos, de donde sean*.

E: Dominicanos..., ecuatorianos... Más que nada aquí es peruanos, ecuatorianos y dominicanos, ¿no?

JANET: Y... un brasileño.

CELIA: O tres contaditos, tres o cuatro brasileños.

JOHAN: Bueno, en general. Pero... españoles, latinos... Españoles... compañías que tengo aquí en el colegio, pero sí me llevo bien, con españoles... no me llevo mal con nadie. *Mis amigos son ecuatorianos, colombianos... latinos*.

E: ¿Y tus amigos son de acá... o son de Latinoamérica?

MAYA: *Tengo amigos diferentes. Yo suelo salir con los latinos*.

E: Y...los grupos que hay en este instituto [inaudible] ¿Qué tipos de grupos hay? ¿Hay grupos que son mucho de España, bla, bla, y otros que no?

MARIO: *Realmente, somos todos castellanos*. Hay... un grupo que hable catalán... que yo conozca: un solo grupo que habla catalán. *Además, aquí hay mucha gente que es de Sudamérica y allí sólo hablan castellano*.

E: (A MAYA) *Y tú dices que vas hace tiempo con los latinoamericanos, ¿no? ¿De qué países?*

MAYA: *Bolivia, Chile, Perú...*

Estas conversaciones ilustran cierta oposición de identidades intrahispánicas, entre peninsulares y americanos. No obstante, se trata de una cuestión compleja, como todo lo que atañe a actitudes e identidades. De manera que puede suceder también que, como leemos en el último fragmento más arriba, el alumno autóctono (Mario) incorpore la identidad latinoamericana a la *identidad castellana*, en términos tradicionales para él de oposición *identidad catalana* vs. *identidad castellana*. Esto, a su vez, no es incom-

patible con que se pueda articular una oposición triangular identitaria, o con ósmosis identitarias mixtas y diversas que se van conformando en los últimos tiempos. También se atestiguan actitudes de alumnos que declaran que prefieren elaborarse una identidad cosmopolita antes que autoconstruirse preferentemente sobre una latinidad. Constituye una cuestión candente y en histórica evolución, la de las identidades y creencias lingüísticas entre el alumnado en Barcelona; es necesario seguir dedicándole más tiempo de observación y análisis en futuras investigaciones.

Precisamente la idea del cosmopolitismo lingüístico e identitario pone en juego otro de los lemas sobre los que, junto al panhispanismo, se cimentan los discursos del español global. Se trata del valor económico de las lenguas, y del español en particular. Una gran parte de la actividad glotopolítica oficial de la lengua española se articula en torno a su valor como bien económico, y esta percepción sin duda llega también a la escuela y a los estudiantes. La glotoeconomía, y en concreto la llamada *teoría de clubes* ha tipificado las lenguas como *bienes de club*, de manera que pertenecer a un club grande como el de la lengua española conlleva unos beneficios muy constatables en algunos ámbitos (vid., por ejemplo, Alonso y Jiménez 2007). Los alumnos, se sientan panhispánicos o no, conocen intuitivamente esta idea de pertenencia a un club grande y sus beneficios. Del mismo modo, atisban que esa pertenencia puede tener también unos costes en materia identitaria. En el caso de Cataluña, además, comprenden que la pertenencia a otro club lingüístico, el catalán, plantea otras exigencias, pero puede generarles también los beneficios propios de un club pequeño.

En ese sentido, reproduzco, para finalizar, un fragmento de entrevista que ilustra la cantidad de contenidos sociolingüísticos poliédricos con los que podemos llegar a convivir, con nuestros estudiantes y sus familias. En mi opinión son datos demasiado valiosos como para no ser aprovechados (y disfrutados!) en las clases. No hay mejor manera, ni más cercana, de introducir conceptos como ideología lingüística, ideograma, prejuicio lingüístico, higiene verbal...

– ¿Y en cuál idioma te hablan los clientes? Por ejemplo, si llega una persona catalana ¿en cuál idioma te habla?

– Hay quienes me hablan en español o hay quienes me siguen hablando en català, pero igual yo les entiendo, *les entiendo pero lo que me da miedo es contestar.*

– ¿Te da miedo contestarles?

– Sí, porque luego lo digo mal. *Y el catalán tiende a ser muy..., si no me lo vas a hablar bien, no me lo maltrates.*

– ¿Esa es tu percepción? Que si no lo hablas bien...

– No me lo maltrates. *Igual pensaría yo, ¿no?*

(Trenchs, M., Tristán, L. 2014)

Los alumnos pueden aprender bien pronto que las lenguas suelen presentar adherencias políticas y psicosociales interesantes e incluso divertidas. Y con ellos, también su profesora aprende curso tras curso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, J. A., JIMÉNEZ, J. C. (2007): "Aspectos conceptuales y analíticos. El valor de la lengua como capital social", *Telos. Cuadernos de comunicación, tecnología y sociedad*, 71, 45-48.
- MARTÍN ROJO, L. (dir.) (2003): *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- TRENCHS PARERA, M.; PATIÑO, A.; CANÓS, L.; NEWMAN, M. (2013): "Estudi de les actituds i identitats lingüístiques dels joves xinesos i llatinoamericans a Catalunya i propostes d'actuació educativa", GARCÍA, M. (coord.), *Recerca i Immigració V*. Barcelona: AGAUR, Generalitat de Catalunya, 14-33.
- TRENCHS PARERA, M.; TRISTÁN, L. (2014): "Interaccions al barri: un estudi de les pràctiques lingüístiques dels joves immigrants i les seves famílies a Catalunya", en Garcia, M. (coord.): *Recerca i Immigració VI*, Barcelona: AGAUR, Generalitat de Catalunya, 157-178.

Panorama del español como lengua extranjera en Chile

ANITA FERREIRA CABRERA

Universidad de Concepción (Santiago de Chile)

I. INTRODUCCIÓN

La globalización ha favorecido la migración y movilidad estudiantil por diversos motivos, entre los que destacan los académicos y profesionales. Chile es un destino cada vez más frecuente para estudiantes extranjeros que buscan realizar una pasantía o intercambio (EMOL.COM, 2013; 2017). Este país se está transformando en un destino atractivo para extranjeros en busca de especialización y desarrollo académico (ProChile, Ministerio de Relaciones Exteriores, 2016). En marzo de este año, en el sitio Universia se publicó que “cada vez son más los jóvenes de Estados Unidos, Latinoamérica y Europa que lo eligen para completar su carrera universitaria y también, en algunos casos, practicar o aprender el español, y que “el Ministerio de Educación registró la presencia de 20 mil alumnos, de los cuales el 35 % cursa posgrados, un 5 % postítulos y 50 % tienen residencia” (Universia, 2017). El interés de las universidades chilenas por establecer convenios internacionales de intercambio académico ha estimulado fuertemente la movilidad estudiantil, tanto a nivel de pregrado como de posgrado. Según cifras dadas a conocer por el Ministerio de Educación, 6.700 estudiantes extranjeros de posgrado llegaron a Chile el año pasado, cifra que en 5 años registró un crecimiento cercano al 170 % (Universia, 2016).

Así también, en este último tiempo, el número de inmigrantes con necesidad de inserción e inclusión educativa y profesional se ha ido incrementado de manera notoria. Según datos del Departamento de Extranjería y Migración, el total de Visas de Residencia Temporal fueron 57 059, y la cantidad de permisos de Permanencia Definitiva ascendieron a 43 010. Entre los inmigrantes no nativos del español destacan los provenientes de Haití (41 000), Estados Unidos (9.720), Brasil (9 624), Alemania (6.547) y Asia (8.500) (Migración en Chile 2005-2014; 24-horas online, agosto 2016). Se estima un crecimiento muy acelerado en la cantidad de inmigrantes chinos, por las relaciones establecidas en el mundo de los negocios entre Chile y China, especialmente en el marco de los convenios del Asia-Pacífico y el potencial de la economía China en la actualidad y de otros países emergentes, como India. De hecho, el número de inmigrantes de China en Chile aumentó casi 4 veces en los últimos 10 años (Canal 13 online, septiembre, 2016). La inmigración ha crecido desde el 2013 motivada por las oportunidades laborales (Biblioteca del Congreso Nacional, 2013). La Policía de Investigaciones de Chile (PDI) proyecta que, en el año 2017, ingresarán a Chile cerca de 48 000 haitianos (El Mercurio, 2016), observándose un crecimiento de 731 % en los últimos tres años (Canal 13 online, 2016), es decir, cerca de 8 veces más entre los años 2013 y 2016 (TVN online, 24Horas, 2016). En este escenario, la enseñanza, aprendizaje y evaluación del

español como lengua extranjera o lengua segunda (ELE-L2) se constituye en una necesidad educativa muy relevante, tanto para estudiantes extranjeros como para inmigrantes no nativos de español.

Antes de adentrarnos en la situación del ELE en Chile, considero necesario recordar algunos datos de Chile relativos a su ubicación y población que pueden ser relevantes. Chile se sitúa en la zona oeste de América del Sur, limita al norte con Perú, al este con Bolivia y Argentina, al sur con el continente antártico y al oeste con el Océano Pacífico. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), Chile tiene 17,8 millones de habitantes.

2. ENTRAMADO SOCIAL, POLÍTICO Y ECONÓMICO EN LA ENSEÑANZA DE ELE

La firma de diversos acuerdos, tratados y convenios, tanto gubernamentales como no oficiales, aumenta el peso del español en América y en el área del Pacífico. Estos acuerdos incluyen, entre otros, los principales bloques de integración económica regional: *Comunidad Andina*, *Alianza del Pacífico* y *Mercosur*. Países como Chile, Colombia y Perú llevan a cabo individualmente una política muy activa de negociación de *tratados de libre comercio* (TLC) y han concluido negociaciones bilaterales o plurilaterales con numerosos países desarrollados (Canadá y EE UU) y en vías de desarrollo (México, Colombia), de otras regiones y, especialmente, de Asia (China, India).

La Alianza del Pacífico (creada el 28 de abril de 2011), iniciativa de integración regional conformada por Chile, Colombia, México y Perú, ha facilitado el desarrollo económico de dichos países, acorde con los objetivos de (1) construir, de manera participativa y consensuada, un área de integración profunda para avanzar progresivamente hacia la libre circulación de bienes, servicios, capitales, personas y economía, y (2) convertirse en una plataforma de articulación política, integración económica y comercial, y proyección al mundo, con énfasis en la región Asia-Pacífico.

Por su parte, la constitución del Mercosur en 1991 ha facilitado una rápida expansión del portugués y del español. Esta instancia llevó a numerosas instituciones a crear espacios de formación de profesores y traductores de portugués-español. En el año 2003 los gobiernos de la región se comprometieron a cooperar en el ámbito de la enseñanza y la certificación de conocimientos de español y portugués, en la formación y capacitación de profesores, en el intercambio de estudiantes, etc.

3. EL DESARROLLO DE ELE EN CHILE

El desarrollo de la enseñanza y difusión de ELE en Chile se puede observar en tres etapas relevantes, que se circunscriben, en relación con su entramado histórico, político, económico y educativo, a las siguientes delimitaciones. En la figura n.º 1 se presentan los principales hitos en materia de ELE que describiremos a continuación.

I etapa – 1990-2006	II etapa – 2007-2011	III etapa – 2012 al presente
• Término de la dictadura y apertura de fronteras de Chile. • Desarrollo de seminarios y talleres en metodologías de enseñanza en ELE en el Caribe Anglófono (AGCID) • Creación de Programas de ELE en universidades. • Cursos de ELE en Centros de Idiomas.	• Desarrollo de seminarios y talleres en ELE en Chile (AGCID). • Desarrollo de curso e-learning y manual de ELE para voluntarios anglosajones del Ministerio de Educación. • Investigación en ELE y publicaciones científicas. • Publicaciones de manuales de enseñanza y cultura chilena.	• Posicionamiento de la enseñanza de ELE en contextos universitarios. • Enseñanza de ELE con fines específicos. • Asociación de instituciones universitarias al Instituto de Cervantes, y los sistemas de evaluación internacional: SIELE, SICELE. • Avances en la Certificación en ELE. • Avances en formación de profesores

Figura n.º 1: Etapas en el desarrollo de ELE en Chile

3.1. LA CONTRIBUCIÓN DE LA AGENCIA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL (AGCID) AL DESARROLLO DEL ELE

La Agencia Chilena de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AGCID) da inicio a una de las primeras actividades en la enseñanza de ELE en un contexto internacional. Es un organismo chileno de servicio público creado en el año 1990, cuyo propósito es el de captar, proporcionar y administrar recursos de cooperación internacional.

Desde el año 1990 se han estado realizando una serie de seminarios y talleres en ELE en el contexto de la cooperación entre la comunidad CARICOM (Antigua y Barbuda, Bahamas, Barbados, Belice, Jamaica, Suriname y Trinidad y Tobago) y Chile. Más de 200 profesores del Caribe anglófono se han perfeccionado en metodologías de enseñanza de ELE (figura n.º 2). Seguida de estas iniciativas, se han desarrollado cursos de inmersión en idioma español para profesionales diplomáticos de los países miembros de CARICOM. En efecto, en el marco de la cooperación Chile-Caribe anglófono, la AGCID ha desarrollado desde la última década programas de perfeccionamiento, talleres, cursos y diplomados para el mejoramiento, tanto de las metodologías de enseñanza de ELE, como para el de las habilidades y competencias en ELE de diplomáticos (figura n.º 5). En el último tiempo, la AGCID, por medio de su Departamento de Formación y Becas, ha apoyado con becas de posgrado y de cursos de ELE a ciudadanos de América Latina, el Caribe y algunos países de África del Sur. Dentro del programa de ELE de la Universidad de Concepción, se han ofertado cursos de ELE con fines académicos para estudiantes africanos de posgrado.



Figura n.º 2: Programas de Perfeccionamiento en ELE por la AGCID

En la actualidad, con su nueva definición de Política y Estrategia 2015-2018, la AG-CID promueve la cooperación para el desarrollo como pilar y parte integral de la política exterior de Chile. Entre sus áreas de preocupación, propone fortalecer el compromiso con la integración y la convergencia regional en América Latina y el Caribe. En dicho contexto, ha desarrollado programas de perfeccionamiento, talleres, cursos y diplomados para el mejoramiento tanto de las metodologías de enseñanza de ELE, como para el de las habilidades y competencias en ELE de diplomáticos. El programa se denomina Programa de Transferencia de Metodologías para la Enseñanza del Idioma Español en Países del Caribe Anglófono, y se desarrolla en conjunto con el Ministerio de Relaciones Exteriores y la Academia Diplomática Andrés Bello.

En este contexto, varios profesores y diplomáticos (figura n.º 5) se han formado con el fin de enriquecer su español y las metodologías que aporten a la enseñanza de ELE. Los desarrollos en este ámbito particular se circunscriben a: 1) Programa de perfeccionamiento de profesores de ELE en el contexto de la cooperación en CARICOM (profesores de la comunidad caribe anglófona), 2) Diplomado de metodologías de enseñanza del español como LE, y 3) talleres para el fortalecimiento de la enseñanza de ELE.

3.2. EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE Y LA ENSEÑANZA DEL ELE

Si bien en Chile no existe una política de Estado en relación con la enseñanza del ELE, un desarrollo importante del Ministerio de Educación se ha llevado a cabo en el contexto del programa *Inglés abre puertas*. En este programa han participado voluntarios de países anglófonos que se han integrado en las clases de inglés en diferentes escuelas para contribuir al mejoramiento del inglés. Con el objeto de insertar efectivamente a dichos voluntarios, el Ministerio de Educación desarrolló, en conjunto con el Programa ELE-UdeC, un curso *E-learning* y un libro de nivel intermedio-avanzado (figura n.º 3) para el aprendizaje del español y el conocimiento de la cultura chilena. En el marco de dicho programa, el año 2008 se evaluaron dichos materiales con voluntarios anglófonos que venían a insertarse en los establecimientos educacionales chilenos. Los resultados fueron favorables, tanto en el mejoramiento del aprendizaje, como en la inserción en la sociedad y cultura chilenas.

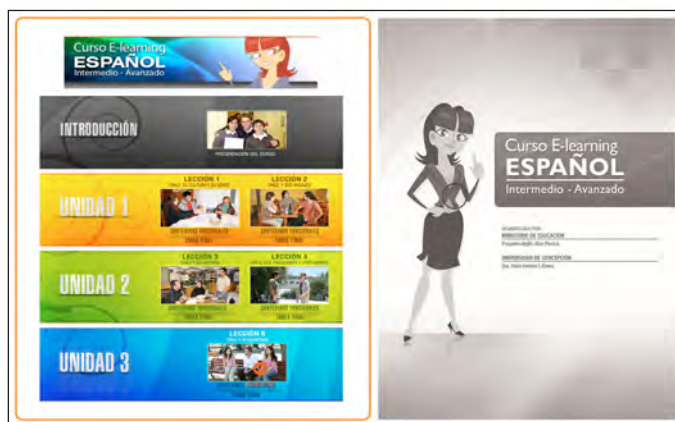


Figura n.º 3: Curso y libro para enseñanza *E-learning* de ELE

3.3. EL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN DE ELE EN UNIVERSIDADES CHILENAS

Para delimitar el estado de desarrollo de la situación del ELE en instituciones educativas chilenas, se realizó una revisión y análisis de los principales centros de idiomas y universidades del país, concentrando la atención en aquellas instituciones que tuviesen programas de español y actividades sistemáticas en materia de enseñanza, evaluación, investigación y formación de profesores en ELE (figura n.º 4). Los resultados mostraron que tres son las universidades en el país que concentran el mayor desarrollo de ELE: la Universidad de Concepción, la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) y la Universidad de Chile. Las tres se ubican en la zona central y sur de Chile.

3.3.1. DESARROLLO DEL ELE EN LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

La Universidad de Concepción es la tercera universidad más importante de Chile. Precisamente, en esta universidad se viene trabajando el tema de la enseñanza del ELE a partir del año 1992 con el perfeccionamiento de profesores de ELE del Caribe anglófono, en la Universidad de las Indias Occidentales (Jamaica). Este programa de visitas fue financiado por el Ministerio de Relaciones Exteriores del Gobierno de Chile por medio de la Agencia de Cooperación Internacional (AGCID).

En el año 2008 se decreta el Programa ELE-UdeC (ele.udec.cl) de la Universidad de Concepción que se propone como instancia coordinar el desarrollo de diversas actividades en los ámbitos de la investigación, docencia y asistencia técnica para ELE (figura n.º 4). La heterogeneidad y multiplicidad de proyectos, cursos y asesorías se desarrollan de forma articulada y responden, en su conjunto, a los objetivos de la institución, especialmente, a los de desarrollo disciplinario de la unidad académica. Así, la riqueza y excelencia del trabajo logrado hasta aquí se proyecta en el mediano y largo plazo para alcanzar estándares de desempeño de nivel internacional en el campo de la investigación, desarrollo y fomento del idioma español.

ENSEÑANZA EN ELE CHILE	Universidad de Concepción	Pontificia Universidad Católica	Universidad de Chile	Universidad del Tarapacá
• Cursos de español General	✓	✓	✓	✓
• Cursos de gramática de ELE	✓	✓	✓	✓
• Español para propósitos académicos, profesionales y de negocios	✓	✓	✓	✓
• Cursos de comunicación y cultura chilena	✓		✓	
• Cursos de preparación para exámenes internacionales de ELE	✓	✓	✓	
• Programas de inmersión en contexto de intercambio	✓			✓
• Programa de ELE para Centro Nacional de Voluntarios del Programa Inglés Abre Puertas (MINEDUC).	✓	✓		

Figura n.º 4: La Enseñanza de ELE en las principales universidades chilenas

El Programa ELE-UdeC tiene como propósito principal la difusión y la enseñanza de ELE, organizando sus actividades en tres ejes principales: investigación, docencia y asistencia técnica. En investigación a través de proyectos Fondecyt se han realizado estudios en temáticas de adquisición de ELE tales como *feedback* correctivo escrito, análisis de errores y evaluación en ELE y modelos de enseñanza que integran la tecnología. Todo este desarrollo ha permitido la generación publicaciones científicas en revistas indexadas (Scielo, ISI y Scopus). En el ámbito del posgrado se han generado tesis de magister y doctorado en ELE.

En docencia se ha elaborado una plataforma virtual (ele.udec.cl) en la que se ofertan, tanto cursos generales de ELE, como con fines específicos, académicos y de negocios. Estos cursos se ofrecen cada semestre a los alumnos extranjeros de pregrado y posgrado, y a la comunidad penquista (figura n.º 5). En el ámbito académico se pueden identificar 3 áreas predominantes a las que vienen los estudiantes extranjeros: científico (ingeniería, economía, química, biología); humanístico (idiomas, ciencias políticas, educación) y artístico (turismo y literatura).

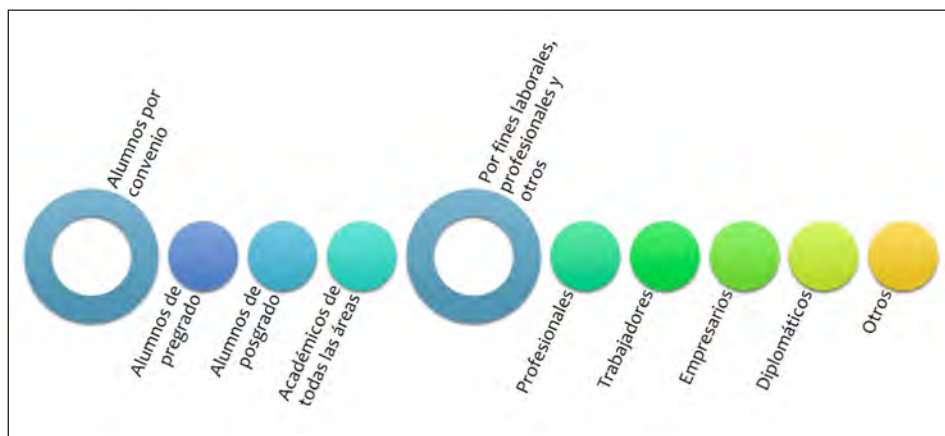


Figura n.º 5: Público al que se dirigen los cursos de ELE en Chile

En asistencia técnica, entre los años 1998 y 2003, la universidad apoyó el perfeccionamiento de profesores del Caribe anglófono. El 2015 ofreció por primera vez el Diploma en Metodologías para la Enseñanza del ELE, el cual está dirigido a profesores y especialistas del área de lengua. Además, se implementó un laboratorio tecnológico para la investigación en ELE con enfoques cognitivos y metodologías de Lingüística de Corpus para la configuración de un Corpus Textual de Aprendientes de ELE, el Corpus CAELE.

Desde el año 2015 la Universidad de Concepción es miembro del SICELE, y el año 2016 pasó a ser una universidad asociada del SIELE. Sin duda, estos hitos no hubieran sido posibles sin el desarrollo en docencia e investigación que el programa ha hecho a lo largo de los años.

3.3.1.1. EVALUACIÓN Y CERTIFICACIÓN

En materia de evaluación y certificación en ELE, la situación de Chile es semejante a lo que ocurre en España y en otros países latinoamericanos, en cuanto al hecho de que las universidades chilenas no exigen un nivel de competencia de ELE. Esta debilidad en el sistema gubernamental y universitario puede explicarse por muchas razones, no solo a la falta de actualización en las políticas de inmigración, sino a las decisiones universitarias de evitar “trabas” en la movilidad estudiantil internacional. Situación muy diferente a la de universidades anglosajonas en que se exige un nivel de inglés para poder realizar estudios universitarios de manera adecuada y obtener becas.

El Programa ELE-UdeC cuenta con diversos instrumentos que permiten evaluar las competencias lingüísticas y comunicativas de los estudiantes de ELE. Ha elaborado distintas versiones de pruebas de nivel que, a partir del año 2011, han permitido distribuir a los estudiantes en los cursos de ELE acordes con su nivel de lengua. Actualmente, el Programa ELE-UdeC forma parte de la red Evaluación del Español Académico para Alumnado Extranjero de la Universidad de Alicante a través de una Prueba de Nivel. Esta red entre la UdeC y la Universidad de Alicante tiene como objetivo pilotar un prototipo de prueba de español académico (figura n.º 6).

Chile

- **Español general**
 - Prueba de Nivel de Competencia en Español como Lengua Extranjera (CELE)
 - Nivel Básico (A1-A2)
 - Nivel intermedio (B1-B2)
- **Español con fines específicos académicos**
 - Diseño e implementación prueba con fines específicos académicos. (CELE-A)
 - Evaluación y pilotaje con alumnado extranjero de la Universidad de Alicante.

PROGRAMA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

CELE
Certificación en Español Como Lengua Extranjera

CELE-A
Certificación en Español Como Lengua Extranjera Con fines específicos académicos

Figura n.º 6: Avances en materia de instrumentos para evaluar competencias en ELE

3.3.2. ELE EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

El Programa de Español para Extranjeros, perteneciente a la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile, comenzó a funcionar en 1990; actualmente tiene una trayectoria de 26 años en la enseñanza del ELE. Atiende a grupos de estudiantes extranjeros de pregrado e intercambio académico, cursos de español por convenios, y a estudiantes profesionales de empresas extranjeras con sedes o filiales en Chile, funcionarios internacionales o diplomáticos en cursos de español para particulares (figura n.º 5).

Este programa ofrece cursos de español de distintos niveles y orientados a diversas necesidades académicas y profesionales. El objetivo de estos cursos es adquirir o perfeccionar el español oral y escrito, desarrollar la competencia comunicativa de los hablantes no nativos y estimular el conocimiento de temas claves de la cultura chilena. Las principales áreas de enseñanza del español son: gramática comunicativa, conversación aplicada, cultura, pronunciación española y escritura académica.

3.3.2.1. Evaluación y certificación

Para determinar el curso de español más adecuado para cada estudiante, la PUC aplica un examen de diagnóstico escrito y, de acuerdo con su resultado, se matricula al estudiante en el curso que corresponda. El examen de diagnóstico mide el manejo del idioma en la comprensión de lectura, vocabulario y en la producción escrita. El interesado puede recibirlo por correo electrónico o ir personalmente al Programa para darlo. Al término de un curso privado, individual o grupal, el alumno recibe un informe de evaluación final en el que se describe el nivel que ha alcanzado durante el curso y, además, se le entrega un certificado de asistencia con la cantidad de horas realizadas.

3.3.2.2. Perfeccionamiento en ELE

La PUC ha creado un Diplomado en Especialización en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera que depende de la Facultad de Letras (figura n.º 7). Este diplomado está dirigido a profesores y licenciados en Letras Hispánicas, Letras Inglesas y otras lenguas extranjeras, como también profesionales de carreras del área humanística y extranjeros que pretendan enseñar EL2 (que tengan un nivel de español C1 - C2 (usuario competente) según MCER. El objetivo general de este diplomado es que los profesores puedan adquirir los conocimientos y estrategias para enseñar ELE desde una perspectiva metodológica con énfasis en lo comunicativo, por lo que ofrece herramientas teóricas y prácticas para la especialización de instructores en el área ELE-L2.

Formación de profesores en ELE	Universidad de Concepción	Pontificia Universidad Católica	Universidad de Chile
• Diplomados en metodologías de enseñanza en ELE		✓	✓
• Diplomas en metodologías de enseñanza en ELE	✓		
• Perfeccionamiento a Profesores de ELE del Caribe Anglófono (AGCID)	✓		✓

Figura n.º 7: Formación docente en ELE

3.3.3. AVANCES EN ELE EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE

El Programa de Español para Extranjeros de la Universidad de Chile está inserto en el contexto de su programa Movilidad estudiantil PME, y depende de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Los cursos que este programa ofrece están diseñados para extranjeros sin dominio del español o que se comunican en contextos comunicativos simples, pero que necesitan perfeccionar sus destrezas orales y escritas para poder participar exitosamente en contextos comunicativos más exigentes, como los académicos

y los profesionales. Cada semestre se ofrecen 3 niveles, al menos: elemental (A1), post elemental (A2), intermedio (B1), post intermedio (B2) y avanzado (C1), de acuerdo con los resultados de las evaluaciones de diagnóstico. El nivel elemental y el post elemental están compuestos de solo dos módulos, español comunicativo y gramática. Todos los cursos tienen 4,5 horas de clases semanales, y se corresponde con 12 créditos. El promedio final del curso se obtiene de las notas de todos los módulos. Cada nivel del programa cubre un semestre académico de 15 semanas.

4. CONCLUSIONES

En materia de enseñanza se observa que, en Chile, las universidades lideran el proceso de captación de estudiantes extranjeros, principalmente norteamericanos y europeos, mediante convenios universitarios internacionales.

- Existe una variada oferta de cursos de ELE con diferentes propósitos.
- Se han desarrollado materiales para apoyar la enseñanza que registran la variante del español de cada país.
- Hay importantes avances en las universidades en la formación académica especializada a nivel de diplomado y magister.
- Se cuenta con instrumentos para evaluar competencias en ELE y otorgar certificaciones.
- Existen políticas públicas de alcance nacional que apoyan iniciativas que integran la enseñanza de ELE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BCN: “Crece la inmigración asiática en Chile movida por las oportunidades laborales”, <http://www.prochile.gob.cl/noticia/cifra-de-estudiantes-de-postgrado-extranjeros-en-chile-se-duplica-en-solo-cinco-anos/> [Consulta: 22/10/2013]
- CANAL 13 ONLINE: “Inmigrantes: El nuevo imperio chino en Chile”, <http://www.t13.cl/videos/nacional/inmigrantes-nuevo-imperio-chino-chile> [Consulta: 13/09/2016]
- CANAL 13 ONLINE: “Llegada de haitianos a Chile crece 731 % en los últimos tres años”, <http://www.t13.cl/noticia/nacional/llegada-haitianos-chile-crece-731-ultimos-tres-anos> [Consulta: 14/08/2016]
- EMOL.COM: “Estudiantes extranjeros en Chile crecen 21 % en primer semestre de 2013”, <http://www.latercera.com/noticia/estudiantes-extranjeros-en-chile-crecen-21-en-primer-semestre-de-2013/> [Consulta: 17/03/2013]
- EMOL.COM: “PDI proyecta que en 2017 ingresarán a Chile cerca de 48 mil haitianos”, <http://www.emol.com/noticias/Nacional/2016/11/12/830843/PDI-proyecta-que-en-2017-ingresaran-a-Chile-cerca-de-48-mil-haitianos.html> [Consulta: 13/11/2016]
- MINISTERIO DEL INTERIOR Y SEGURIDAD PÚBLICA DE CHILE: *Migración en Chile 2005-2014*. Santiago de Chile: Departamento de Estadística de la Sección de Estudios del Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior y Seguridad Pública de Chile.
- PROCHILE, MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES: “Cifra de estudiantes de postgrado extranjeros en Chile se duplica en solo cinco años”, <http://www.prochile.gob.cl/>

noticia/cifra-de-estudiantes-de-postgrado-extranjeros-en-chile-se-duplica-en-solo-cinco-anos/ [Consulta: 11/02/2016]

TVN ONLINE, 24 HORAS: “Más de 41.000 haitianos han llegado a Chile entre 2013 y 2016”, <http://www.24horas.cl/nacional/mas-de-41000-haitianos-han-llegado-a-chile-entre-2013-y-2016-2104239> [Consulta: 14/08/2016]

UNIVERSIA: “6.700 estudiantes extranjeros llegaron a Chile el año pasado”, <http://noticias.universia.cl/estudiar-extranjero/noticia/2016/02/16/1136370/6-700-estudiantes-extranjeros-llegaron-chile-ano-pasado.html> [Consulta: 16/02/2016]

UNIVERSIA: “Aumenta cifra de extranjeros que elige estudiar en Chile”, <http://noticias.universia.cl/estudiarextranjero/noticia/2017/03/15/1150554/aumenta-cifra-extranjeros-elige-estudiar-chile.html> [Consulta: 15/03/2017]

Lenguas de especialidad y certificación lingüística

MARTA GARCÍA GARCÍA

Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca

I. LENGUAS DE ESPECIALIDAD

Cuando hablamos de lengua de especialidad, estamos hablando de una variación de la lengua estándar de comunicación que en el ámbito de las segundas lenguas ha dado en llamarse lengua para fines específicos, adoptando así una de las nomenclaturas que se han manejado a lo largo de los años para definir este tipo de lenguas.

Los contenidos con los que trabaja se refieren tanto a los denominados tecnolectos como a los sociolectos. Los primeros recogen aquellas lenguas, con variaciones lingüísticas que las distinguen de la lengua común, que caracterizan a grupos sociales estratificados por su profesión, campo de estudio, etc.

Los sociolectos, por su parte, recogen aquellas lenguas, con variaciones lingüísticas que las distinguen de la lengua común, que caracterizan a grupos sociales estratificados por otro tipo de variables: edad, sexo, u otros grupos sociales no profesionales, no laborales (delincuentes, soldados, estudiantes...).

Lo cierto, es que, en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, son los tecnolectos los que protagonizan habitualmente las clases de español para fines específicos.

I.1. CARACTERÍSTICAS DE LAS LENGUAS DE ESPECIALIDAD

Estas son algunas características que presentan las lenguas de especialidad (Cabré 1993:143):

- Las lenguas de especialidad son básicamente temáticas, independientemente de la frecuencia de aparición de los términos y las características que los individualizan, y sin menospreciar los aspectos morfosintácticos. Entendemos por temáticas especializadas aquellas que no forman parte del conocimiento general de los hablantes de una lengua. Es cierto que en el mundo de los negocios se puede contratar un seguro y que un hablante medio puede defenderse en ese contexto de comunicación, pero, obviamente, no alcanza el nivel de un profesional.
- Son vehículo de comunicación entre especialistas, por tanto, no son patrimonio de toda la comunidad lingüística. Los usuarios de estos lenguajes de especialidad son individuos que poseen un conocimiento específico de una temática que ha sido aprendida, de ahí que, por ejemplo, los candidatos de certificaciones de fines profesionales respondan a un perfil determinado, es decir, son, habitualmente, profesionales de los negocios, la medicina, el turismo, etc.

- Presentan cierta autonomía con respecto a la lengua general, en el sentido de que la variación de los llamados lenguajes de especialidad no afecta, en principio, al lenguaje común, son ámbitos cerrados. El lenguaje de especialidad converge con el lenguaje común porque comparten características y hay un trasvase continuo de unidades y convenciones.
- En su uso prima el objetivo comunicativo sobre la norma, muchas veces conscientemente transgredida (lenguaje publicitario, periodístico, político, literario, etc.).
- La situación comunicativa condiciona siempre el acto de comunicación, ya que se produce en un contexto formal y regulado por criterios profesionales o científicos.
- Tienen una serie de características lingüísticas y textuales que también hay que tener en cuenta a la hora de su definición, su aprendizaje, su enseñanza y su evaluación.

Es a partir de estos presupuestos, por tanto, desde donde debemos afrontar la enseñanza del español para fines específicos, teniendo en cuenta, pues, qué abarca el término y hasta dónde puede llegar.

1.2. EL VOCABULARIO COMO CARACTERÍSTICA DE LAS LENGUAS DE ESPECIALIDAD

El vocabulario técnico es la principal característica del lenguaje especializado. El vocabulario de una lengua de especialidad viene definido por la precisión y la univocidad, es decir, cada término posee un único significado y solo adquiere un valor dentro del sistema, solo tiene sentido para un número restringido de usuarios que son los especialistas conocedores de ese sistema.

Dentro de este vocabulario no podemos dejar al margen el hecho de que, lo queramos o no, nos guste o no, el inglés tiene una gran influencia en el mundo de los negocios y, en el general, en el de los fines específicos, y hemos de valorar convenientemente el hecho de encontrar muchos casos en los que el uso de la palabra en español, es más un *des-uso*, y que incluso podría provocar interferencias en la comunicación. Es decir, la aceptación del anglicismo forma parte del español con fines específicos. La palabra *marketing*, es un anglicismo evidente; si quisiéramos emplear en el mismo contexto la palabra correspondiente en español, tendríamos que utilizar el término *mercadotecnia*, que apenas se usa y que podría incluso llegar a confundir al interlocutor.

1.3. OTRAS CARACTERÍSTICAS DE LAS LENGUAS DE ESPECIALIDAD

Por otra parte, y sin dejar de tener en cuenta que el léxico es la parte diferenciadora del lenguaje para fines específicos, no podemos olvidar otros aspectos pragmáticos, sintácticos, morfológicos, etc., que pueden afectar también a este tipo de lenguaje.

En los textos especializados destacarían los siguientes (Gómez de Enterría 2001: 9):

- Frecuentes nominalizaciones en el interior de la estructura sintáctica.
- Predominio de la adjetivación especificativa.
- Utilización frecuente de los verbos en presente con valor atemporal.
- Numerosas construcciones sintácticas impersonales.
- Empleo de la voz pasiva.
- Empleo del verbo ser con valor identificador o identificativo.
- Las implicaturas no convencionales, etc.

Por lo tanto, y resumiendo todo lo que hemos dicho, lenguaje especializado + lenguaje funcional sería el binomio ideal para hablar de EFE.

2. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS

Aunque sin apuntar una fecha exacta, tenemos que remontarnos a los años ochenta del siglo pasado para encontrar una cierta demanda de enseñanza de español con fines específicos (EFE). Desde el mundo de la empresa, las instituciones tanto académicas como comerciales (Universidad- Cámaras de Comercio) empezaron a crear sus propias certificaciones para mostrar los conocimientos, sobre todo, en el mundo de los negocios, lo cual creaba la necesidad de preparar candidatos para ese tipo de exámenes y, como consecuencia, es también en esos años cuando se empiezan a publicar materiales específicos del mundo de la empresa, los negocios, etc. Si, además, a esto le sumamos la incorporación de España a la Comunidad Económica Europea en 1986, y la liberalización de las empresas energéticas, de comunicación y entidades bancarias en América Latina durante la década de los noventa, asistimos a un crecimiento en la demanda de EFE que ya no decaerá con el paso de los años.

A partir de ese momento, empiezan a celebrarse congresos, comienzan a abundar los estudios en distintas publicaciones, tesis, trabajos de fin de máster, etc. Por ejemplo, la Cámara de Comercio e Industria de Madrid lleva más de 25 años administrando Exámenes de Español de los negocios, y no solo, también para ciencias de la salud y el turismo, lo que es un signo evidente de la demanda de enseñanza que existía ya entonces.

El Instituto Cervantes¹ establece una división de las enseñanzas con fines específicos en dos grandes grupos:

1. El español con fines profesionales (EFP)
2. El español con fines académicos (EFA)

.....
1. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzafinespec.htm

La argumentación que aporta para establecer esta división se debe a dos factores: el afianzamiento económico desarrollado por España y algunos países de América Latina en los mercados internacionales durante las dos últimas décadas, en el primer caso, y la demanda ejercida por las universidades españolas para la realización de los programas Erasmus y Sócrates, desde el ingreso de España en la Comunidad Económica Europea, en el segundo.

Para el Instituto Cervantes, la enseñanza de la lengua con propósitos específicos es, por lo tanto:

Una enseñanza dirigida a potenciar una habilidad concreta, la que solicita el aprendiente: la comprensión lectora de textos técnicos, la capacidad para mantener conversaciones con fines comerciales, la comprensión y expresión orales en usos académicos, etc. El programa de un curso de español para fines específicos se establece así en función del perfil y las expectativas o beneficios que los estudiantes esperan conseguir con este aprendizaje y es concebido como una inmersión en situaciones comunicativas especializadas. Un análisis de necesidades previo garantiza una adecuada respuesta a estas expectativas.

Las situaciones de aprendizaje de la lengua para finalidades específicas pueden resumirse en dos tipos:

1. Las que se llevan a cabo en contextos institucionales donde los ámbitos de aprendizaje considerados están más estandarizados (economía, comercio, derecho, turismo, etc.), y ciencias experimentales (medicina, ciencias ambientales, etc.). La estandarización de estos cursos ha favorecido el desarrollo de un sistema de acreditación oficial de estas enseñanzas: pueden obtenerse certificados de español con fines profesionales en diversos ámbitos (Español de los negocios, Español del turismo, Español de las ciencias de la salud; Diploma de Español de los negocios).
2. Las que tienen lugar en contextos no institucionales para conseguir alguna mejora en la profesión. Para estas, el programa que se propone es tan variable como las necesidades profesionales: Curso sobre interacción médico-paciente; Curso sobre divulgación científica a niños; Curso de venta en español a través de Internet, etc.

3. ESPECIFICIDAD, ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN

La enseñanza de EFE y su evaluación han sido consideradas, hasta ahora, una parte separada de la enseñanza de la lengua en general. Esto se debe, básicamente, al problema de la especificidad.

Lo primero que debemos plantearnos, por tanto, es dónde está la línea que separa un curso general de uno específico, cuál es el grado de especificidad y qué características ha de tener su didáctica, es decir, cómo se enseña.

En la certificación lingüística encontramos también la dificultad de delimitar contextos para determinar qué habilidad o habilidades lingüísticas queremos evaluar en los candidatos, es decir, qué deben demostrar cuando hacen un examen de fines específicos.

Nos planteamos algunas cuestiones que nos parecen pertinentes para este problema y que hemos ido recogiendo de las lecturas recopiladas sobre el tema, por ejemplo, ¿con qué criterio se identifican y describen las situaciones en los contextos específicos? ¿Son las mismas para todos los candidatos que pertenecen a una comunidad profesional? ¿En qué medida influye el conocimiento de su área en las pruebas de examen? ¿Se tiene en cuenta este conocimiento? ¿Cómo se puede calcular el grado de conocimiento de una especialidad?

Como es sabido, todos los exámenes se desarrollan y realizan con una finalidad. En el caso de la evaluación de fines específicos, esta tiene que concebirse en el marco continuo de especificidad. Como ya hemos dicho, los contextos de uso de la lengua son variables y la lengua que se emplea en situaciones profesionales y académicas tiene rasgos específicos. Por lo tanto, los exámenes deben contener tareas que involucren a los candidatos y que les permitan demostrar su habilidad lingüística comunicativa, pero también los conocimientos en el área de especialidad que les permitirán expresarse con precisión, es decir, las tareas deben ser lo más auténticas posibles para que el examen sea específico. Cuando hablamos de autenticidad, no nos referimos a que las tareas contengan textos o materiales, de entrada, reales, sino a que exista una correspondencia de las características de la tarea con los rasgos de una tarea de su uso en la lengua meta, en este caso, el español.

Por tanto, el constructo de un examen con fines específicos se define partiendo de la llamada habilidad comunicativa específica y consta de: conocimiento lingüístico, competencia estratégica y conocimiento previo del área de especialidad. Según esto, se establece una relación de proporcionalidad: a más detalles, más especificidad.

Se sabe que:

- Los alumnos alcanzan resultados considerablemente más altos en las pruebas de comprensión de lectura cuando procesan textos de su propia especialidad. Por consiguiente, los resultados dependen de la especificidad.
- Es posible identificar algunos de los rasgos de esta especificidad, pero no siempre y no todos. Es la función retórica, fundamentalmente, el factor determinante de este grado de especificidad y no la fuente de los textos.
- El grado de conocimientos en área de especialidad es directamente proporcional a la calidad de los resultados. No basta con la familiaridad con el tema ni con el campo.
- La efectividad del conocimiento previo en el área de especialidad solo es posible a partir de un determinado grado de dominio (intermedio) en la lengua objeto. En

la misma línea, un alto de grado de dominio y una simple familiaridad con el tema no dan lugar a altas calificaciones (Clapham 1996).

Asumimos por tanto (Llorián 2012: 15, y Mislevy 2002), que la coherencia de una evaluación de estas características deja cabida únicamente a un enfoque basado en tareas, porque basar la evaluación en aspectos discretos de la gramática y el léxico no es suficiente para evaluar la habilidad del candidato en situaciones sociales de comunicación.

Los candidatos de estos exámenes no solo deben responder a tareas basadas en la descripción de situaciones comunicativas en contextos de fines específicos, también deben producir textos orales y escritos válidos para ser evaluados.

Por tanto, podemos concluir que, para los exámenes de fines específicos, la autenticidad impera a la hora de elaborar las tareas de los exámenes, porque en ella va la especificidad de los mismos y, a su vez, nos ayudará a conseguir la validez que necesitamos para lograr un buen examen y que los criterios para elaborar estos exámenes se correspondan con las características de la actuación de los candidatos en las situaciones del ámbito en el que se desenvuelve.

4. LA CERTIFICACIÓN LINGÜÍSTICA EN EFE

Si bien no se puede comparar el número de exámenes de grado de dominio general de una lengua que se hacen en el mundo, sí es cierto que las cifras muestran que el número de candidatos es creciente, también en el caso del español.

Parece que, además de ese conocimiento general, un conocimiento más preciso, más extenso, más especializado, cabe perfectamente en la situación económica y laboral actual.

No hay ninguna duda de que, dada la inmensa competitividad en la que se mueve el mercado laboral, con una lucha encarnizada por cada puesto de trabajo, el conocimiento de lenguas en el ámbito profesional no es ya solo necesario por la propia esencia del trabajo que se va a desempeñar, sino también por la necesidad de distinguirse, de sobresalir en un mercado saturado de profesionales y en el que empresas e instituciones deben seleccionar candidatos y, para ello, deben tener argumentos sólidos en los que apoyarse. Es decir, conocimiento y acreditación.

Todo esto, que se ve de manera ventajosa y casi como una necesidad, choca con un muro en muchos casos imposible de derribar: el económico. Las instituciones se plantean la rentabilidad del examen para llevarlo a cabo o continuar con él. Los procesos de evaluación que deben seguir los exámenes que cumplen con los requisitos de calidad tienen costes altos, puesto que implican un gran número de personas trabajando en ellos (creadores, psicómetras, calificadores, expertos en evaluación, informáticos, etc.), que les permiten seguir con las buenas prácticas y los estándares que las asociaciones de evaluación (ALTE, SICELE, EALTA o

ILTA)² marcan como camino a seguir; por lo tanto, se convierte en todos esos casos en una actividad empresarial, con todo lo que ello implica.

Otro dato que nos interesa tener en cuenta es que España, dentro de Unión Europea, es el país que más estudiantes recibe en el marco de convenios de cooperación interuniversitaria, y donde, por tanto, el español es, con diferencia, la lengua que más se demanda entre los estudiantes del continente. A este hecho habría que añadirle el número de estudiantes que se decanta por estudiar en las universidades de Hispanoamérica y que necesita un grado de dominio de español para acceder a los programas de estudios y poder conseguir un valor añadido a su currículo con el estudio de la lengua.

Sin embargo, en el caso del español, las instituciones públicas no requieren ni incluyen certificaciones de español especializado para acceder a ellas. En principio, tan solo la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades españolas) reconoce el examen BULATS (Business Language Testing Service, de la Universidad de Cambridge), que es un examen multilingüe diseñado para acreditar el nivel de la lengua del español en el contexto del mundo profesional, aunque para el inglés, además de BULATS, también ofrece el TOEIC (Test of English for International Communication, creado por ETS, Educational Test Service). El hecho de que la CRUE solo incluya un examen de EFE para el español, quizá se deba a que la oferta no es muy grande.

El español presenta una deficiencia de certificación lingüística en fines específicos que puede constatarse por la ausencia de investigación en estos campos. Reconocemos tan solo en el caso de BULATS el uso de un código de buenas prácticas y el cumplimiento de los estándares de calidad, algo que explicaremos más adelante. Un dato más que añadir a todo esto es que, en el caso del español, contamos tan solo con dos inventarios, el Plan Curricular del Instituto Cervantes y el Currículo del Español de los Negocios de la Fundación Comillas³, ambos desarrollados de forma intuitiva sin ninguna validación.

4.1. MODELOS DE EXAMEN DE EFE

Como ya hemos dicho, en español no existe la variedad de certificación lingüística para fines específicos que tiene el inglés, pero sí contamos con algunos modelos que podemos señalar. Los principales exámenes de español con fines específicos presenciales que existen en la actualidad para atender la demanda de este tipo de certificación son los siguientes:

- Certificados y Diploma de la Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid y Universidad de Alcalá de Henares (Certificado superior, básico y Diploma). También para Ciencias de la Salud y Turismo.

.....

2. ALTE: Asociación europea de Examinadores de lenguas.

SICELE: Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera.

EALTA: Asociación Europea de Evaluación y Pruebas de Lengua.

ILTA: Asociación Internacional de Pruebas de Lengua.

3. Fundación Comillas. CIESE (Centro Internacional de Estudios Superiores de Español) Comillas (2011), Plan Curricular de Español de los Negocios de la Fundación Comillas. [En línea] CIESE Comillas, <http://www.ciesecomillas.es/sites/default/files/adjuntos/maquetacion/plan-curricular-IMP-B.pdf> [consulta: 09/08/2016].

- D.I.E. (Diploma Internacional de Español), FIDESCU (Fundación para la Investigación y Desarrollo de la Cultura española), avalado por la Universidad Pontificia de Salamanca. También para Ciencias de la Salud y Turismo.
- ELYTE (Evaluación Lingüística y de Técnicas Empresariales), creado por la Cámara de Comercio de España en Francia para el Español de los Negocios.
- BULATS (Business Language Testing Service) para el español creado por Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca dentro del consorcio formado por CELA (Cambridge Examinations Language Assessment), Goethe Institute y la Alianza Francesa para certificar el nivel en el ámbito profesional⁴.

	DIPLOMA DE ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS	CERTIFICADO SUPERIOR DE ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS	CERTIFICADO BÁSICO DE ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS	ELYTE	BULATS	DIE
DURACIÓN (minutos)	190 m.	160 m.	105 m.	180 m.	2 h aprox. ex. estándar + 15 m. prueba oral + 20 m. prueba escrita	120 m.
NIVEL MCER	C2	C1	B2	Desde A1 hasta C2	Desde A1 hasta C1-C2	B2-C1- C2
PUNTUACIÓN	100 p.	90 p.	80 p.	990 p.	100 p.	85 p.
COMPRENSIÓN AUDITIVA	No	No	No	Sí	Sí	Sí
COMPRENSIÓN DE LECTURA	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
GRAMÁTICA Y VOCABULRIO	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
EXPRESIÓN ESCRITA	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

.....
 4. Exámenes de la Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid, IFE (Instituto de Formación Empresarial), <http://www.camaramadrid.es> [consulta: 09/08/2016]. Exámenes de la Cámara de Comercio de España en Francia, ELYTE (Evaluación Lingüística y Técnicas Empresariales), <http://www.cocef.com>. Exámenes Específicos DIE (Diploma Internacional de Español) de la Fundación FIDESCU, <http://www.fidescu.org/diploma-d-i-e> [consulta: 09/08/2016]. BULATS, www.bulats.org [consulta: 09/08/2016].

EXPRESIÓN ORAL	Sí	Sí	Sí		Sí	Sí
NÚMERO TOTAL DE ÍTEMS	55 ítems	50 ítems	60 ítems	200 ítems	110 ítems	
CADUCIDAD	No consta	No consta	No consta	2 años	No consta, pero se recomienda repetir la prueba pasados dos años	No consta

En el cuadro que hemos presentado, podemos ver los distintos exámenes de español de los negocios de los que tenemos constancia. Hemos seleccionado sus características principales para así poder comparar unos con otros con el fin de poder hacer una muestra de sin entrar en muchas valoraciones de calidad. De todo ello podemos concluir lo siguiente:

- Los seis exámenes son presenciales porque, incluso en el caso de BULATS, que es un examen *online*, el candidato tiene que presentarse en un centro autorizado.
- Los exámenes pueden ser:
 - a) *construidos para evaluar directamente un nivel*, es decir, el candidato se presenta a un examen de B2, C1, etc.;
 - b) *adaptativos*;
 - c) *progresivos*.

Un examen progresivo es aquel que se construye con tareas de diferentes niveles, es decir, en un examen de 90 ítems, por ejemplo, las 15 primeras son de A1, las 15 siguientes de A2, y así sucesivamente. De los seis exámenes, solo hay dos progresivos, BULATS en su versión en papel y ELYTE, aunque este último no sabemos si lo es realmente o la puntuación es lo que hace que lo parezca, ya que no hay ninguna información acerca del nivel de cada uno de los ejercicios.

El examen adaptativo es un tipo de examen que solo se puede realizar online, ya que es preciso un software determinado para ir adaptando el nivel del candidato. Al igual que en el examen progresivo, el candidato que decide hacerlo no se presenta a un examen de dominio para alcanzar un determinado nivel, sino que hace un examen que le proporciona el nivel cuando va resolviendo las tareas. A medida que avanza el examen, el programa le conduce a unas preguntas u otras dependiendo de sus respuestas. Si el candidato va resolviendo las tareas satisfactoriamente, accede a tareas de mayor dificultad hasta que alcanza una consistencia que determina su nivel. Solo BULATS presenta este tipo de examen, es decir, BULATS presenta una versión progresiva en papel y una adaptativa online. Este

tipo de examen hace que BULATS abarque todos los niveles del MCER, porque el candidato empieza haciendo tareas del nivel A1-A2 y termina haciendo tareas del nivel C1-C2.

- La mayoría de los exámenes (excepto, como acabamos de ver, BULATS) se utilizan para certificar los niveles B2 y C1, lo que vendría a apoyar el hecho de que los fines específicos necesitan un andamiaje lingüístico para ser enseñados. En varios casos, después de haber analizado los exámenes, hemos visto que algunos recomiendan que los candidatos no sean iniciales.
- La puntuación se sitúa en casi todos los casos en torno a los 100 puntos. En el caso de BULATS, los puntos que se obtienen en el test se corresponden con los diferentes niveles del MCER.
- Respecto a la evaluación de las destrezas, resulta llamativo que la expresión oral se puede llevar a cabo en todos, excepto ELYTE, que no presenta datos para esta destreza. Igual de llamativo resulta que los exámenes de la Cámara de Comercio no presenten tareas o ítems para la comprensión auditiva; por lo tanto, tanto ELYTE como los de la Cámara de Comercio son exámenes, desde el punto de vista de las destrezas, incompletos.
- Gramática y vocabulario sigue siendo un binomio constante y que recogen todos para evaluar al candidato, al igual que la comprensión de lectura.
- La caducidad del examen solo aparece en el caso del examen ELYTE, porque en el caso de BULATS se recomienda volver a hacer el test pasados dos años.
- En cuanto a la duración, podemos concluir que, si sumamos el tiempo en las cuatro destrezas, en general, los exámenes no se diferencian mucho unos de otros.

Como se puede comprobar, los exámenes presentan carencias en algunos casos bastante llamativas, en otros menos, lo que nos hace concluir que ninguno puede considerarse un modelo de certificación lingüística ideal, si bien BULATS es el que más se aproxima a ese modelo porque, como dijimos antes, sigue un código de buenas prácticas y el cumplimiento de los estándares de calidad. Esto es, comprobar la calidad psicométrica de los ítems, verificar la calidad de las pruebas, mejorar la calidad de los ítems con los datos psicométricos, controlar y auditar el conocimiento previo de los candidatos que hacen el examen, mantener los estándares de calidad de las tareas a través de un amplio y saneado banco de ítems, controlar a los calificadores y examinadores de pruebas re-examinándoles para su acreditación, relación de las pruebas con el MCER; además, presenta información organizada, pública y detallada sobre la administración de las pruebas tanto para los candidatos como para los administradores del examen.

Aún queda trabajo por hacer, y esperemos que con el tiempo, la investigación y la experiencia se pueda llegar a ese examen ideal de español de los negocios que perseguimos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIRRE BELTRÁN, B. (2012): *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos*, Madrid: SGEL.
- ALDERSON, J. CH., C. CLAPHAM, y D. WALL (1995): *Language Test Construction and Validation*. Versión española: *Exámenes de idiomas* (1998), Madrid: Cambridge University Press.
- ALTE: *Principles of Good Practice* (2011): http://www.alte.org/attachments/files/code_practice_es.pdf [consulta: 07/08/2016].
- ALTE: *Manual for Language Test Development and Examining* (2011): Consejo de Europa: ALTE.
- BACHMAN, L. F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.
- BACHMAN, L. F. y S. PALMER (1996): *Language Testing in Practice*, Oxford: Oxford University Press.
- BORDÓN, T. (2006): *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*, Madrid: Arco Libros.
- CABRÉ i CASTELLVI, M.T. (1993): *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*, Barcelona: Antártida Empuries.
- CABRÉ, M. T y GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (eds.) (2006): *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*, Madrid: Gredos.
- CLAPHAM, C. (2000): "Assessment for academic purposes: where next?", *System*, 28(4), 511-521.
- DAVIES, A. (1990): *Principles of Language Testing*, Oxford: Basil Blackwell.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2009): *El español lengua de especialidad: Enseñanza y aprendizaje*, Madrid: Arco Libros.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (1998), "El lenguaje científico-técnico y sus aplicaciones didácticas", *Carabela* 44: 30-39.
- HAENSCH, G. (1983) "Les langues d'especialitat o tecnolecte", *Revista de llengua y dret*, n.º 1, 9-16.
- INSTITUTO CERVANTES (1994): *La enseñanza de español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*, Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.
- LLORIÁN, S. (2012): "Los retos de la certificación del español con fines específicos". *Revista Nebrija de lingüística aplicada*, 6 (1).
- MISLEVY, R. (2002): "Design and analysis in task-based language assessment", *CSE Technical Report 569. Educational Research and Development Centers Program. The Regents of The University of California*.
- O'SULLIVAN, B. (2006): *Issues in Testing Business English: The revision of Business English Certificates*, Cambridge: Cambridge University Press.
- PASTOR CESTEROS, S. (2010): "Enseñanza de español con fines profesionales y académicos y aprendizaje por contenidos en contexto universitario", *Testi e linguaggi* (Universitat di Salerno), 4, 71-88.
- ROSEN, E., VARELA, R. (eds.) (2009): *Claves para comprender el Marco común europeo*, Barcelona: Enclave ELE.
- SANTIAGO GUERVÓS, J. (1999): "Sobre lenguas especiales", *Lingüística para el S. XXI*, Salamanca: Universidad de Salamanca, 1.483-1.490.

La variedad mexicana del español ante los desafíos de la globalización

MARTHA JURADO SALINAS
Universidad Nacional Autónoma de México

I. INTRODUCCIÓN

La globalización —definida en términos de internacionalización del comercio, integración de mercados financieros y mundialización de empresas multinacionales— genera efectos paradójicos. En el plano cultural, crea vertientes de homogeneización y de heterogeneidad. Las primeras enfatizan la acción de empresas transnacionales emisoras de mensajes vinculados al consumo y la cultura del mercado. Las vertientes que enfatizan la heterogeneidad destacan las dinámicas de apropiación y modificación del mensaje y de sus símbolos en los niveles nacionales y subnacionales, lo cual contribuye a reforzar las tendencias identitarias particulares (García Canclini 1999: 24).

En el plano lingüístico, las contradicciones inherentes a la globalización se manifiestan en la hegemonía del inglés como lengua global, con sus consiguientes atributos de deslocalización, estandarización, interconectividad, movilidad, mezcla, vulnerabilidad y relocalización (Eriksen 2007). Otros fenómenos asociados son: la mayorización y la minorización de las lenguas; la erosión, el abandono y desaparición de algunas de ellas; la recepción de lenguas de la inmigración, así como los procesos de alfabetización y de implantación educativa y administrativa (Moreno Cabrera 2016). En el caso particular del español, todos estos fenómenos se dan en mayor o menor medida en distintas latitudes. En particular, la globalización conlleva un incremento en el contacto de los hablantes de diferentes variedades del español y de otras lenguas, tanto en España como en otros países de América y, sobre todo, en Estados Unidos. De hecho, el español es un agente y no solo un beneficiario de la globalización:

Claramente, la dinámica de crecimiento del inglés y del español está ligada de forma estrecha a la globalización de la economía, la tecnología, la comunicación y el comercio, así como a un discurso sobre la globalización que le proporciona cuerpo ideológico (Fairclough 2006). Como afirma Bloommaert (2010), la globalización ha reconfigurado radicalmente el tiempo y el espacio, y el inglés y el español están siendo instrumentos y protagonistas de tal reconfiguración (Moreno Fernández 2016).

En este artículo se analiza el estado que guarda la variedad mexicana del español, con base en un esquema diseñado para explicar la expansión del inglés (Kachru, 1986). El esquema parte de la idea de que los espacios de las lenguas se pueden concebir en términos de tres círculos concéntricos. El *círculo interior* comprende los países donde la lengua es hablada como lengua materna por la mayoría de la población. El *círculo exterior* abarca la difusión de la lengua a espacios no nativos debido a procesos de colonización. El *círculo en expansión* comprende el uso de la lengua como lengua extranjera, de cultura

o de comercio. En relación con el primer círculo se presentan datos demolingüísticos y económicos. En el segundo se analiza el estatus jurídico de la variedad mexicana en relación con el contexto multicultural y multilingüe en el que se inscribe. En el tercer círculo se revisa el tema de su enseñanza como L2.

2. EL CÍRCULO INTERNO (LA VARIEDAD MEXICANA COMO LENGUA MATERNA)

Los estudios dialectológicos agrupan la variedad mexicana con la centroamericana (Moreno Fernández, 1993). Dentro del territorio mexicano se distinguen principalmente cuatro variedades dialectales: norteno, central, costeno y yucateco. Sus rasgos lingüísticos más notables son el seseo, el yeísmo, la distinción etimológica de los pronombres de objeto *lo/la* y el uso del *ustedes* como pronombre de segunda persona del plural. El léxico se caracteriza por la incorporación de múltiples vocablos procedentes de las lenguas indígenas (Moreno Fernández 2007).

Desde el punto de vista económico, la importancia de una lengua se mide con base en índices, como la extensión geográfica en la que se habla, el número de hablantes, su capacidad comercial y su desarrollo humano (nivel educativo, esperanza de vida y renta per cápita), así como por el número de países que la tienen como lengua oficial.

Con un territorio de casi dos millones de kilómetros cuadrados, México es el país con mayor número de hispanohablantes en el mundo. De los casi 470 millones de personas que tienen el español como lengua materna (Instituto Cervantes 2016), aproximadamente 112 millones son mexicanos. Aunque según la encuesta intercensal de 2015, México tiene una población de casi 120 millones de personas, un poco más de 7 millones son hablantes monolingües de alguna lengua indígena. En el territorio nacional, además del español, se hablan 68 lenguas indígenas con 364 variantes dialectales. La misma fuente reporta que 25 millones y medio de personas se consideran a sí mismas indígenas.

Por lo que respecta a su capacidad comercial, los organismos internacionales colocan la economía de México entre las primeras 15 del mundo. Su mayor fortaleza y su más grande debilidad provienen de su ubicación geográfica: 3.142 kilómetros de frontera con la economía más poderosa del mundo. Aunque México ha concertado alrededor de 30 tratados comerciales con el resto de los países, su economía depende fundamentalmente de su relación con Estados Unidos. En virtud del *Tratado de Libre Comercio para América del Norte* (TLCAN) firmado en 1994, México se convirtió en el segundo socio comercial de Estados Unidos y el primer destino de las exportaciones de California, Arizona y Texas, además del segundo mercado para otros 20 estados. Aproximadamente, seis millones de empleos en EE UU dependen del comercio con México. Cada minuto se comercia entre ambos países un millón de dólares (*El País* 2015).

Los cálculos sobre el poder de compra de los hablantes de español apuntan con gran interés hacia el mercado que representan los *latinos* en Estados Unidos, actualmente el grupo étnico mayoritario. De los 55 millones de personas con este origen (17 % del total del país), 35 millones (63 %) provienen de México. Este predominio demográfico

confiere importancia a la variedad mexicana, sobre todo, en la franja fronteriza con los estados de California y Texas.

El español mexicano rural prevalece en el área metropolitana de Los Ángeles. Ello se debe al predominio numérico de inmigrantes mexicanos originarios de zonas rurales, sobre todo del Bajío, a la presencia de mexicanos en esta área geográfica desde el siglo XVIII y a la inmigración masiva a California de la clase trabajadora procedente de México a partir de la Revolución de 1910. Estos tres factores han motivado que se haya conformado un dialecto urbano de base rural de origen mexicano, resultado de la nivelación lingüística o koineización, que se ha generalizado en la actualidad en la población hispana del área metropolitana de Los Ángeles (Parodi 2012: 382).

A pesar de este panorama económico alentador hacia el exterior, internamente la variedad mexicana del español enfrenta retos importantes, el principal de ellos la creciente desigualdad económica y social, la característica histórica y estructural endémica de las sociedades latinoamericanas. Su manifestación más elocuente es la inequitativa distribución del ingreso, que constituye, a la vez, la causa y el efecto de otras desigualdades en ámbitos tales como la educación y el mercado de trabajo. La matriz de la desigualdad social en América Latina y el Caribe está fuertemente condicionada por la estructura productiva, pero también por determinantes de género y origen étnico, que se entrecruzan y se potencian (CEPAL 2015: 35). Según la misma fuente, de 15 países latinoamericanos considerados, la pobreza disminuyó en 11 y aumentó en cuatro (Costa Rica, Honduras, México y Venezuela).

La desigualdad en el ámbito educativo se evidencia en índices como el nivel de escolaridad (8.9) y el de analfabetismo (6.3 %), que se eleva a 25.1 % en el caso de la población indígena (UNICEF, INEE 2015). Asimismo, el promedio de libros leídos al año por gusto es de 3.5. (CONACULTA 2015). Esta precariedad educativa tiene como una de sus consecuencias más acuciantes el bajo dominio lingüístico de los hablantes del español mexicano, México se ubica entre los últimos 15 países de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos* (OCDE), según los resultados de la prueba de lectura aplicada en 2012 por el *Programme for International Student Assessment* (PISA). Esta debilidad representa un desafío no solo para la variedad mexicana, sino para el español en general, puesto que la situación de otros países de Hispanoamérica no es mucho mejor.

En suma, ni el peso demográfico ni el económico se corresponden con la importancia de la variedad lingüística del español mexicano. Los factores concomitantes a la globalización económica (como la concentración de la riqueza y la desigualdad) inciden en el rezago educativo, el cual, a su vez, afecta al prestigio de la variedad mexicana. Dichos factores también inhiben –o al menos minimizan– la atención interna hacia el tema lingüístico, razón por la cual México carece de una política lingüística que ordene el uso institucional del español y del resto de las lenguas nacionales. Las muchas reformas educativas que ha habido en el país no han logrado que los niños y jóvenes mexicanos aprendan y aprecien su lengua, cualquiera que esta sea; mucho menos han conseguido –porque nunca lo han tenido como un objetivo explícito– desarrollar una conciencia lingüística ni metalingüística que los involucre e identifique cognitivamente

con ella. La lengua se enseña como un contenido enciclopédico más, tanto docentes como estudiantes la manejan de manera instrumental, como algo externo, sin cobrar conciencia de que nuestra lengua somos nosotros, de que no *decimos cosas*, sino que nosotros somos la lengua que hablamos o escribimos.

Ante el panorama planteado en este primer círculo, el desafío de la variedad mexicana consiste en impulsar el desarrollo de una ideología de autoridad lingüística en torno al español como *lengua de la autenticidad*. Para ser considerada auténtica, una variedad lingüística debe estar enraizada en algún territorio, identificada en la conciencia de los hablantes como procedente *de algún lugar*:

The ideology of *Authenticity* locates the value of a language in its relationship to a particular community. That which is authentic is viewed as the genuine expression of such a community, or of an essential Self. Within the logic of authenticity, a speech variety must be perceived as deeply rooted in social and geographic territory in order to have value (Woolard 2008: 304).

El español es la lengua de comunicación del 90 % de la población mexicana, constituye la lengua de la administración pública en las instituciones políticas, sociales y culturales. La importancia que estos datos ponen de manifiesto debe corresponderse con políticas públicas que nos lleven a involucrarnos afectiva e identitariamente con nuestra variedad, con el fin de expandir tanto nuestra capacidad cognitiva a nivel individual, como nuestra capacidad de interactuar socialmente en el espacio ciudadano.

3. EL CÍRCULO EXTERNO (EXTENSIÓN HACIA ESPACIOS NO NATIVOS)

Como se mencionó anteriormente, la globalización “consiste tanto en la intensificación de la interdependencia mundial como en la creciente importancia conferida a los aspectos locales que conviven con la mundialización de las relaciones sociales” (Garrido 2010: 4). Específicamente, en el contexto mexicano contemporáneo las tensiones generadas entre el movimiento hacia una comunidad mundial homogénea y la voluntad creciente de muchos pueblos por mantener sus identidades y sus propias culturas locales han hecho resurgir una fuerte corriente de historiadores e intelectuales que sostienen que después de la Conquista, el dominio español sobre los indígenas en México fue sustituido por un dominio interno, criollo y mestizo, con características muy parecidas a la época anterior a la Independencia. Estas corrientes de pensamiento influyen no solo en el ámbito político e ideológico, sino también en el lingüístico, ya que la lengua que hablamos el 90 % de los mexicanos es conceptualizada como un instrumento de dominación:

El éxito del español como “lengua nacional” no se debió a que fuera de ninguna manera superior o más apto para la modernidad que el náhuatl, que había sido durante el periodo colonial la *lingua franca* entre los grupos que hablaban incontables idiomas diferentes, o que las demás lenguas nativas; fue producto de la manera terca e intolerante con que la creciente burocracia gubernamental, la naciente escuela pública, las empresas de todo tipo y los novedosos medios de comunicación impusieron el idioma minoritario de las élites como la única lengua oficial (Navarrete 2016: 128).

Las pugnas suscitadas por este tipo de posiciones ideológicas repercuten en la carencia de una política que dé coherencia al panorama lingüístico del país. En este terreno se cuenta únicamente con la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, que vino a reformar en 2001 la Constitución y que fue publicada el 13 de marzo de 2003 en el Diario Oficial de la Federación. En dicha ley se establece que las lenguas indígenas y el español son lenguas nacionales por su origen histórico, y tienen la misma validez en su territorio, localización y contexto en el que se hablen (artículo 4.º). Asimismo, el artículo 2.º establece que las comunidades disfrutan de “autonomía para preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad” (artículo 2º, A, IV). Así pues, el español NO es lengua oficial en México; al igual que las otras 68 lenguas originarias que se hablan en el país, tiene el estatus de lengua nacional.

Gracias al levantamiento zapatista de 1994 (difundido ampliamente a nivel mundial por los mecanismos de la globalización) y a la promulgación de la Ley de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, los temas ligados a la diversidad, el multiculturalismo y el plurilingüismo se colocaron en el primer plano de la vida nacional. A raíz de estos acontecimientos, varias instituciones fueron creadas ex profeso o parte importante de otras ya existentes fueron encauzadas a atender asuntos relacionados con las lenguas indígenas (Instituto nacional de Lenguas Indígenas, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Dirección General de Educación Indígena, Instituto Nacional de Educación para Adultos). A más de dos décadas del surgimiento de movimiento zapatista, la proliferación coyuntural de estos esfuerzos debería pasar a una etapa de integración coherente que articulara el conjunto de programas inconexos que actualmente se ocupan de las lenguas originarias, para evitar duplicación de funciones y dotarlos de claridad respecto a su contenido, objetivos y ventajas posibles.

Por otra parte, para atender los múltiples factores que le atañen, la variedad mexicana del español solo cuenta propiamente con la Academia Mexicana de la Lengua. Se da por hecho que, por ser el vehículo de instrucción y porque se incluyen algunas horas de enseñanza formal en los programas de estudio de la educación básica y media superior, los estudiantes logran ser lingüísticamente competentes. Los resultados descritos en la sección anterior prueban que dichos supuestos son infundados. A esta negligencia hay que añadir el hecho de que, debido a factores externos a la lengua, nuestro país –al igual que el resto del mundo– está sujeto a la órbita de los Estados Unidos, que promueve un régimen monolingüe mundial a través de diversos medios. México, como su vecino y segundo socio comercial, ha optado por aceptar estas condiciones, privilegiando la enseñanza del inglés sobre otras lenguas en la educación básica y avalándolo como vía de comunicación entre ambos países (Argüero 2011).

En el contexto de esta compleja realidad pluriétnica, multicultural y plurilingüe, surge la necesidad de replantear el debate sobre el estatus de las lenguas nacionales y del inglés en términos de un discurso constructivo que evite las etiquetas descalificadoras. Se trataría de desarrollar una política lingüística que priorizara, a través del sistema educativo, la enseñanza de las lenguas maternas –de cada una de las 69 que se hablan en el territorio mexicano–, con el fin de promover su apropiación consciente y orgullosa

por parte de los hablantes. Una vez autoafirmados identitariamente en su lengua materna, se transitaría hacia el aprendizaje de otras lenguas adicionales. Hay que aclarar, sin embargo, que este proceso de adquisición lingüística no es necesariamente lineal. La realidad tecno-económica que caracteriza la globalización propicia el surgimiento de una comunicación dinámica que rebasa el concepto tradicional de bilingüismo entendido como la suma de dos lenguas autónomas, una *primera* y una *segunda*:

El bilingüismo en el siglo XXI es dinámico (García 2009^a) y no aditivo ni diglósico, salvo en casos de colonización u opresión. El hablante bilingüe con verdadera *agencia* utiliza su repertorio lingüístico, que abarca prácticas y rasgos normalmente asociados con un sistema u otro, de una manera dinámica, para significar y construir significados. Son estas prácticas discursivas dinámicas, que sirven para que el bilingüe acceda a todos los aspectos de su vida social con dignidad y libertad, lo que he denominado *translanguaging* (García 2009^a) y al cual me refiero aquí como *translenguar* (García 2012: 363).

Hay que aclarar que, aunque el concepto de *translengua* surge en el contexto de la enseñanza a los hablantes de lengua heredada en Estados Unidos, podría extrapolarse a la realidad mexicana. El *translenguar* se entiende como el uso simultáneo de varias lenguas para comunicarse, es un “conjunto de prácticas discursivas complejas de todos los bilingües y las estrategias pedagógicas que utilizan esas prácticas discursivas para liberar las maneras de hablar, ser y conocer las comunidades bilingües subalternas” (*ibid.* 354). A partir de prácticas discursivas de esta naturaleza, se fomentaría el aprendizaje y la reflexión lingüística de los sistemas involucrados, para transitar hacia su apropiación consciente y, por tanto, hacia el uso adecuado de cada uno de ellos en distintos contextos comunicativos. El bilingüismo dinámico producto de prácticas discursiva *translenguantes* dotaría no solo a los indígenas, sino a todos los jóvenes mexicanos de una identidad utilitaria que los habilitaría para ejercer en condiciones más favorables sus derechos de ciudadanía.

Ante el panorama etnocultural y multilingüe planteado en este segundo círculo, el desafío de la variedad mexicana del español consiste en ganar legitimidad ideológica como *lengua del anonimato*. Una política lingüística nacional debería fomentar la percepción de que la variedad mexicana del español representa una voz general, carente de raíces territoriales, un discurso racional despojado de una perspectiva social específica que puede funcionar como un instrumento útil para reclamar y ejercer derechos en el espacio público:

Anonymity is an ideological foundation of the political authority of the Habermasian bourgeois public sphere (Habermas 1989). This modern “public” supposedly includes everyone, but it abstracts away from each person’s private and interested individual characteristics to distill a common or general voice (Gal/Woolard 2001, en Woolard 2008).

Reconceptualizándose como “visión de ningún lugar” (*ibid.* 306) la variedad mexicana podría despojarse de la carga ideológica que la asocia con el colonialismo interno que padecen los pueblos indígenas. De esta manera, pasaría de ser parte de una asimilación cultural impuesta para convertirse en una apropiación autodeterminada, susceptible de ser aceptada o rechazada.

4. EL CÍRCULO EN EXPANSIÓN (LA ENSEÑANZA DE LA VARIEDAD MEXICANA COMO L2)

En relación con el tercer círculo se abordará el tema de la enseñanza de la variedad mexicana como segunda lengua (L2) y el turismo idiomático. Su enseñanza como lengua extranjera (LE) no se ha desarrollado de manera sistemática, aunque ha habido algunos esfuerzos aislados, como los Institutos México en 2003, en tiempos más recientes la propuesta de creación de los Institutos Alfonso Reyes, y las sedes en el exterior del Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE), las cuales no son exclusivamente centros de enseñanza de lengua, sino oficinas administrativas que atienden diversos asuntos académicos relacionados en general con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Según datos de la Organización Mundial de Turismo (OMT), México ocupa el lugar número 9 en cuanto al número de visitantes extranjeros. Recibe anualmente 32.1 millones de turistas internacionales y se ubica en el sitio 17 por ingreso de divisas por este rubro. Las divisas por turismo internacional sumaron 17.500 millones de dólares al cierre del 2015, con lo que el turismo se mantuvo como la tercera fuente de ingresos para el país.

El sector turístico en México no contempla el subsector del turismo idiomático. Aunque en una guía para hacer negocios elaborada por PwC México y avalada por la SECTUR (*Doing Business in Mexico. Turismo*) aparece la definición del término, no hay un estudio amplio al respecto. Datos aportados por Pineda (2011) indican que en 2010 había en México aproximadamente 92 centros de enseñanza del español; el 58 % correspondiente a centros privados, el 26 % a universidades (públicas y privadas) y el 16 % escuelas agrupadas en la Asociación Mexicana de Institutos de Español (AMIE) (que cambió posteriormente su denominación a *México Sí*). La mayoría de los centros se encuentran distribuidos en el centro y el sureste de la República. La demanda anual de estudiantes oscila entre 30.000 (AMIE) y 6.890 (Pineda). De acuerdo con estas cifras, el cálculo de ingresos generados por el turismo idiomático se ubica entre 14.5 y 63 millones de dólares anuales (700 dólares por semana, con un promedio de estancia de 3 semanas por estudiante). Las universidades de México y la de Guadalajara son las únicas que superan el millar de estudiantes. En cuanto al origen de la demanda, de los 6.890 estudiantes, el 58 % son de origen europeo y asiático, seguido del 39 % de origen norteamericano.

Estas cifras, sin embargo, seguramente se han modificado en los últimos años, debido a la crisis de seguridad que padece el país. Indicadores recientes solo existen en relación con la movilidad de estudiantes norteamericanos. En el reporte *Open Doors* 2014, elaborado por el Instituto de Educación Internacional de Estados Unidos, que depende del Departamento de Estado, México se ubica entre las naciones que mantienen un descenso en el número de jóvenes que optan por estudiar en sus aulas, mientras Costa Rica, Argentina y Brasil resultan más atractivos. De hecho, de 8.775 alumnos estadounidenses que llegaron a México durante 2004, actualmente solo hay 3.730 en 2014: es decir, 5 mil jóvenes menos en una década. Este descenso se debe, en gran parte, a la

imposibilidad de obtener seguros de viaje para varias zonas del país catalogadas como altamente inseguras.

En suma, por cuestiones de diversa índole, México no ha aprovechado ni su capacidad de irradiación cultural, ni su potencial económico y turístico para incrementar el peso de su variedad lingüística. El turismo idiomático podría contribuir a mejorar la mala imagen del país y detonar el desarrollo en varias de sus zonas, sin necesidad de despojar a las comunidades de su territorio, preservando el entorno ecológico y propiciando el intercambio intercultural. Para lograr este objetivo se tendría que diseñar una estrategia que posibilitara el aprovechamiento de nuestra lengua como recurso económico, aglutinando tanto a los sectores públicos como a los privados (a imitación del modelo instrumentado en la Península Ibérica en torno a la Marca España). Asimismo sería necesario regular la calidad a través de mecanismos coordinados y consensados de certificación.

Ante el panorama planteado en este tercer círculo, el desafío de la variedad mexicana consiste en desarrollar su potencial como lengua nodal y ejercer así su poder de atracción para ser estudiada en primera instancia como segunda lengua y quizá posteriormente como lengua extranjera:

Como alternativa a este rótulo [lenguas auxiliares internacionales], podría usarse el de «lenguas nodales» o «lenguas *hub*», por servir de conexión en «nodos» o puntos de encuentro y contacto para el cumplimiento de determinadas tareas. Los idiomas nodales, pues, serían puntos de encuentro para la realización de determinadas tareas, a los que acudirían hablantes de lenguas muy diversas, disponiéndose en forma de redes libres de escala en las que la nutrida concurrencia hacia uno de los nodos no impediría la concurrencia hacia otros de menor capacidad de atracción con otros fines (Moreno Fernández 2016).

Las lenguas nodales se caracterizan por su posición central (sobre todo en el ámbito cultural), su multiconectividad y la intensidad de sus vínculos entre naciones. Extrapolando el concepto al nivel dialectal, podría considerarse que la variedad mexicana funcionaría como *nodo* que aglutina –para determinadas tareas– tanto a las lenguas indígenas, como a las distintas variedades hispanoamericanas. Según Moreno Fernández, la variedad mexicana es percibida por hablantes de 18 países hispanoamericanos como cercana a la propia: “Los gráficos revelan que hay un perfil mayoritario, que puede observarse a propósito de México, Puerto Rico y Venezuela, por ejemplo, y que muestra que su habla suele ser percibida por el informante como similar a la suya” (Moreno Fernández 2015: 225). Esta percepción de cercanía obedece a la influencia cultural que ejerció México hacia el sur del continente americano en la segunda parte del siglo XX y, en últimas fechas, a la utilización de la variedad mexicana en medios de comunicación de gran alcance, en el comercio y en el turismo: “De hecho, existen variedades de gran prestigio, como la colombiana o la mexicana, y variedades que portan el mayor de los prestigios dentro de sus respectivos ámbitos de influencia, que son consideradas como centrales y prestigiosas precisamente por incluir los rasgos que simbolizan un uso ejemplar de la lengua” (*ibid.* 235-236). Los informantes no nativos, por su parte, “localizan en un amplio espacio común la mayor parte de los

territorios [incluyendo México], entre los que los Estados Unidos y España ocupan las áreas más alejadas” (*ibid.* 227).

En suma, dadas las condiciones de plurilingüismo que prevalecen en el territorio mexicano, una política lingüística nacional tendría que ir más allá del concepto de bilingüismo dinámico mencionado en relación con el segundo círculo y fomentar el multilingüismo (una ideología promovida a nivel internacional en el seno de organismos como las Naciones Unidas o la Unión Europea), para favorecer el conocimiento y el uso de varias lenguas, más que el empleo excluyente de una o dos. En el contexto mexicano, un multilingüismo que involucrara no solo el español, sino también las lenguas nacionales y las extranjeras, favorecería la expresión de la identidad, los vínculos entre las personas y los lugares donde viven, el desarrollo personal y social, el equilibrio en las relaciones nacionales e internacionales, así como las transacciones comerciales. Con las nuevas tecnologías, se abre la posibilidad de que el multilingüismo deje de ser prerrogativa de una selecta clase de ciudadanos con una formación profesional privilegiada. Quizá sea un objetivo muy ambicioso y para muchos utópico, pero el solo hecho de tenerlo en el horizonte nos haría avanzar hacia su consecución.

5. CONCLUSIONES

La globalización no es solo el modelo neoliberal surgido como una nueva fase del capitalismo, sino un fenómeno que ha reconfigurado el tiempo y el espacio, y que podría reconfigurar también la relación social con las lenguas, en contextos plurilingües como el mexicano. Algunos otros de sus rasgos inherentes –como el intercambio de información a través de la tecnología– abren esta posibilidad.

Como se argumentó, en materia lingüística, el principal reto de México es el diseño de una política lingüística que apoye el desarrollo de sus 69 lenguas nacionales, así como la enseñanza de las lenguas extranjeras. De esta manera se contribuiría a la construcción de una identidad cultural y lingüística colectiva que posibilitara la reconceptualización de la variedad mexicana del español con un triple estatus de lengua de la autenticidad (para el 90 % de los mexicanos que la tienen como lengua materna), lengua del anonimato (para los hablantes de lenguas indígenas que habitan el territorio mexicano) y lengua nodal (tanto para los hablantes de lenguas indígenas, como para los extranjeros interesados en aprovechar las ventajas comunicativas que ofrece). Dicha reconceptualización debería tener como punto de partida el conocimiento profundo de nuestra lengua y de nuestra variedad para adicionarla con otras lenguas segundas o extranjeras, confrontarla, alternarla, mezclarla, y volver a ella con la riqueza que todo ese poplo globalizado implica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARGUERO MENDOZA, L. (2011): *Lengua y poder. México ante la fuerza del inglés global y su papel como país hispanohablante*, México: Instituto Tecnológico Autónomo de México.

- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL) (2016): *Panorama económico y social de la comunidad de estados latinoamericanos y caribeños 2015*, Santiago: Naciones Unidas. http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39823/S1501406_es.pdf?sequence=1 [consulta: 23/03/2016].
- CONSEJO NACIONAL PARA LA CULTURA Y LAS ARTES (CONACULTA) (2015): *Encuesta nacional de lectura 2015*, <https://observatorio.librosmexico.mx/encuesta.html> [consulta: 25/03/2016].
- MARTÍNEZ, E. (2016): “México sube al lugar 9 en ranking de turismo internacional de OMT”, *El Financiero*, 02, 05, <http://www.elfinanciero.com.mx/empresas/mexico-pasa-del-10-al-como-destino-internacional-omt.html> [consulta: 30/05/2016].
- ERIKSEN, T. (2007): *Globalization: The Key Concepts*, Oxford: Berg.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1999): “Políticas culturales: de las identidades nacionales al espacio latinoamericano”, GARCÍA CANCLINI, N., MONETA, J. C. (eds.), *Las industrias culturales en la integración latinoamericana*, México: Grijalbo-UNESCO-SELA, 35-64.
- GARCÍA, O. (2012): “El papel de translenguar en la enseñanza del español en los Estados Unidos”, *El español en Estados Unidos: E Pluribus unum? Enfoques multidisciplinares*, DUMITRESCU, D. (ed.), Estados Unidos: Academia Norteamericana de la Lengua Española, 353-373.
- GARRIDO, J. (2010): “Lengua y globalización: inglés global y español pluricéntrico”, *Historia y comunicación social*, 15, 63-95.
- INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION (2015): “Top 25 Destinations of U.S. Study Abroad Students, 2012/13 -2013/14”, *Open Doors Report on International Educational Exchange*, <http://www.iie.org/opendoors> [consulta: 05/05/2016].
- INSTITUTO CERVANTES (2016): *El español: una lengua viva. Informe 2015*. http://eldiae.es/wp-content/uploads/2015/06/espanol_lengua-viva_20151.pdf [consulta: 20/02/2016].
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA (2015): *Resultados definitivos de la encuesta intercensal 2015*, INEGI (Boletín de prensa n.º 524/15). http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales2015_12_3.pdf [consulta: 05/05/2016].
- KACHRU BRAJ, B. y CECIL, N. (1996): “World Englishes”, MCKAY, S., HORNBERGER, N. (eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, 71-102.
- MARTÍNEZ AHRENS, J. (2015) “Siete argumentos (con cifras) para cerrar la boca de Donald Trump”, *El País* (17/06/2015), http://internacional.elpais.com/internacional/2015/06/17/actualidad/1434573412_76857.html [consulta: 30/03/2016].
- MONDRAGÓN, J. (2015): “Educación: instrumento para una política lingüística”, SERRANO, J., ARIAS, B. (eds.), *Políticas lingüísticas en dos mundos. Experiencias en Galicia y en México*, México: UNAM y Xunta de Galicia, 87-96.
- MORENO CABRERA, J. C. (2016): *Multilingüismo y lenguas en contacto*, Madrid: Síntesis. https://www.academia.edu/19847854/Multiling%C3%BCismo_y_lenguas_en_contacto_Madrid_S%C3%ADntesis_2016 [consulta: 15/08/2016].
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1993): “Las áreas dialectales del español americano: historia de un problema”, MORENO FERNÁNDEZ, F. (ed.), *La división dialectal del español de América*, Madrid: Universidad de Alcalá de Henares, 11-38.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. y OTERO ROTH, J. (2007): *Atlas de la lengua española en el mundo*, Barcelona: Ariel; Madrid: Real Instituto El Cano, Instituto Cervantes y Fundación Telefónica, <http://www.abc.es/informacion/documentos/atlas1.pdf>

- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2015): “La percepción global de la similitud entre variedades de la lengua española”, JESPERSEN, K., LINDSCHOUW, J. (eds.), *Les variations diasystématiques et leurs interdépendances dans les langues romanes*, Strasbourg: Editions de Linguistique et de Philologie, 217-237.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2016): “La búsqueda de un ‘español global’”, *VII Congreso Internacional de la Lengua española*, http://congresosdelalengua.es/puertorico/ponencias/seccion_5/ponencias_seccion5/moreno-francisco.htm [consulta: 15/05/2016].
- NAVARRETE, F. (2016): *México racista. Una denuncia*. México: Grijalbo.
- PARODI, C. (2012): “El español en Estados Unidos: su estigma y su enseñanza”, *90 años de cultura. Centro de Enseñanza para Extranjeros*, México: Centro de Enseñanza para Extranjeros-Universidad Nacional Autónoma de México, 381-398.
- PINEDA MARTÍNEZ, A. (2011): *El turismo idiomático en México vinculado a la demanda del Español en los Estados Unidos de Norteamérica: período 2000-2010*, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- PWC MÉXICO (2014): *Doing Business in México. Turismo*, <https://www.pwc.com/mx/es/publicaciones/doing-business-turismo.html> [consulta: 22/03/2016].
- FONDO DE NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (UNICEF) E INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (2016): *Panorama educativo de la población indígena 2015*, México: UNICEF e INEE, [http://www.unicef.org/mexico/spanish/PEPI_web\(1\).pdf](http://www.unicef.org/mexico/spanish/PEPI_web(1).pdf) [consulta 30/08/2016].
- WOOLARD, K. (2008): “Language and Identity Choice in Catalonia: The Interplay of Contrasting Ideologies of Linguistic Authority”, MÜHLSCHLEGEL, U., MASSON, P., SÜSELBECK, K. (eds.), *Lengua, poder e identidad*, Madrid: Iberoamericana Vervuert, 303-323.

To be y ser a la vez: Cuestiones sobre la enseñanza del español en Estados Unidos

MANEL LACORTE
University of Maryland

I. INTRODUCCIÓN

Se ha enseñado lengua española en Estados Unidos (EE UU) desde hace poco más de 500 años, en concreto, con la llegada de Juan Ponce de León a las costas de Florida en 1513. A partir de esa fecha, el estudio del español presenta una significativa trayectoria en todos los contextos académicos, sobre todo en los últimos 40-50 años (Long y Lacorte 2007; Heining-Boynton 2014). A estas alturas del siglo XXI, se estima que la comunidad hispana sobrepasa los 55 millones de personas, 17 % de la población total (US Census Bureau 2014a), y las proyecciones apuntan a que en 2060 más de 119 millones, o 28 % de la población de Estados Unidos, será de origen hispano (US Census Bureau 2015). En la actualidad, se calcula que el 73 % habla español en su hogar con distintos niveles de competencia (unos 41 millones de personas) (Krogstad 2016a), aunque algunos expertos señalan que este porcentaje podría disminuir hasta el 65 % hacia el año 2020 a consecuencia de diversos cambios demográficos y socioculturales en la comunidad hispana (Lopez y González-Barrera 2013). Esto plantea la cuestión de si la lengua española podría seguir el mismo camino que la italiana o la alemana, cuyo número de hablantes ha descendido significativamente a pesar de que el número de estadounidenses de esas ascendencias ha crecido.

Como sea, la presencia demográfica y académica del español en EE UU se halla en estos años en su máximo histórico, y este período actual de *impasse* podría constituir un momento ideal para reflexionar con mayor atención sobre, precisamente, las dimensiones demográficas, sociolingüísticas, ideológicas y pedagógicas del fenómeno. En el caso concreto de la enseñanza del español como segunda lengua (L2) en EE UU, este trabajo se centrará en las siguientes cuestiones:

- ¿Quiénes aprenden español en Estados Unidos y por qué?
- ¿Qué variedad(es) del español se enseña(n) y con qué variedad(es) convive(n)?
- ¿Qué lugar ocupa la enseñanza del español en el presente contexto social e institucional?
- ¿Cómo se estructuran los programas de enseñanza del español?

A modo de cierre, se planteará una última pregunta: ¿Qué se está haciendo con respecto al futuro de la enseñanza del español en EE UU? Tal como sugiere el título, el objetivo subyacente a las respuestas y posibilidades a continuación es promover una enriquecedora convivencia entre el inglés y el español en los distintos espacios aca-

démicos, institucionales y personales de un país definido cada vez más por múltiples realidades plurilingüísticas e interculturales.

2. ¿QUIÉNES APRENDEN ESPAÑOL EN ESTADOS UNIDOS Y POR QUÉ?

En nuestros días, disponemos de varios recursos muy prácticos para explorar las cifras de alumnos de español en EE UU, entre ellos el Observatorio de la Lengua Española y las Culturas Hispánicas (fundado en 2013 y con sede en la Universidad de Harvard), los informes anuales *El español, lengua viva* (publicados por el Instituto Cervantes desde 2009), los informes *El mundo estudia español*, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, muchos de los informes elaborados por el Pew Hispanic Center, las encuestas nacionales de enseñanza de lenguas en las escuelas de educación primaria y secundaria realizadas cada 10 años por el Centro de Lingüística Aplicada desde 1987, y las encuestas que desde 1958 elabora la Modern Language Association sobre el español y otras lenguas en el ámbito universitario. Como todos estos recursos son de fácil acceso¹, aquí daremos una perspectiva general previa al resto de secciones.

El español es la lengua más popular en las escuelas estadounidenses, con una cifra superior a los cinco millones de alumnos. En 2008, el 88 % de las escuelas primarias (para niños de 6 a 9 años) con programas de lengua impartían español, en contraste con el 79 % en 1997, y el 68 % en 1987. En la educación secundaria (edades entre 15 y 18 años), el 95 % de centros incluían cursos de español, porcentaje que se mantiene sin cambios desde 1997 a 2008. Mientras que el posicionamiento del español se encuentra en su máximo histórico, hay que aclarar que la cifra total de estudiantes de español en la educación primaria, intermedia y secundaria ha bajado durante la última década, debido al descenso general de matrículas en todos los programas de idiomas (véase <http://www.humanitiesindicators.org/content/indicatordoc.aspx?i=26>).

Se aprecia una situación parecida para la matrícula en centros de educación superior, que incluyen escuelas técnicas, escuelas universitarias y universidades públicas y privadas. Según la última encuesta de la MLA del año 2013, el total de inscripciones en cursos de L2 sumaba 1.562.179, lo que supone una reducción del 6,7 % respecto a la cifra total del anterior informe de 2009 y un número similar al de 2006. Los resultados para el español muestran unas pautas similares, con algunas diferencias significativas. Por un lado, las inscripciones en cursos de español bajaron por primera vez desde 1958, en concreto desde los 861.008 alumnos de 2009 a los 790.756 en 2013, con una reducción porcentual del 8,2 %. Por el otro, el estudiantado en programas de español aún supera al de todas las otras L2 combinadas, y su presencia abarca la gran mayoría de instituciones que respondieron a la encuesta en todo el país.

Hasta ahora hemos descrito las cifras de alumnos *tradicionales* de español como L2 en EE UU (resulta muy difícil considerar el español como *lengua extranjera* en este país). Sin embargo, la extensa historia de las lenguas y culturas hispanas en EE UU implica la presencia de otro importante grupo de estudiantes de español como lengua de he-

.....
1. Se ha incluido una lista de recursos generales al final de este trabajo, tras la bibliografía. Algunos de los enlaces en la lista corresponden a instituciones, mientras que otros conducen a documentos publicados con una periodicidad anual.

rencia, es decir, alumnos que, según la definición canónica de Guadalupe Valdés, “se han criado en hogares donde se habla español y que, como resultado, han adquirido cierta capacidad –productiva y/o receptiva– en esta lengua” (2000). Cabe mencionar que expertos muestran ciertas reservas con el término *herencia* por sus connotaciones negativas, ofensivas o contraproducentes. Por ejemplo, García sostiene que *herencia* parece invocar algo que ha quedado atrás, “algo a lo que uno se aferra vagamente como si fuera un recuerdo” (2005: 601).

Al contrario de lo que muchos creen o quisieran creer, los últimos 15-20 años han representado un gran paso hacia delante para la comunidad hispana de EE UU respecto a su nivel socioeconómico y educativo. Un informe de julio de 2016 subraya, entre otros progresos, el declive del abandono escolar, el incremento de matrículas universitarias (sobre todo en centros de dos años) y, afortunadamente, un índice menos alto de deuda estudiantil al terminar sus estudios (Krogstad 2016b). Como consecuencia, los hablantes de herencia cada vez son más visibles en los programas de español en escuelas y universidades, incluso a pesar del continuo debate sobre el valor de la educación bilingüe para los alumnos de minorías lingüísticas (Wiley *et ál* 2014; Center for Applied Linguistics, n. d.). En el caso de los centros de enseñanza secundaria, el crecimiento de los programas de español como lengua de herencia ha sido más modesto (el 10 % de esos centros tenían cursos o programas de este tipo en 2008, en contraste con el 7 % en 1997, aunque los porcentajes varían mucho según la región del país (Chomón Zamora 2013). No obstante, el ascenso ha sido más notable en las universidades, donde se ha pasado del 18 % en 2002 a 40 % en 2012 (aunque eso implica que aún hay el 60 % sin estos programas) (Beaudrie *et ál* 2014).

Las razones por las que tanto estudiantes *tradicionales* como de *herencia* se inscriben en cursos de español resultan, hasta cierto punto, parecidas: cumplir con los requisitos para una u otra especialidad académica, convertirse en maestros o profesores de español, mejorar su perfil para desempeñar diversas actividades profesionales, reforzar vínculos personales con familiares o amistades hispanohablantes en EE UU u otros países y, especialmente para los alumnos de herencia, fortalecer su identidad como parte de una comunidad que habla lo que muchos consideramos la segunda lengua nacional de EE UU (Avelar 2005; Alonso 2006; Macías 2014).

Este interés por vincular el español a la identidad personal o nacional es el principal motivo por el que los hablantes de herencia formarán una población particularmente importante para el futuro de la enseñanza del español en EE UU, sobre todo si tenemos en cuenta, primero, la rápida disminución de la inmigración hispanohablante que ha nutrido esta comunidad en las últimas décadas; segundo, los efectos del habitual proceso generacional de atrición o pérdida del español y otras lenguas de herencia; y tercero, un proceso más complejo de separación de lengua e identidad (Lopez y González-Barrera 2013, Krogstad 2016a). A modo de ilustración sobre este aspecto, un reciente artículo de opinión en el diario *The Washington Post* analiza hasta qué punto la elección de Tim Kaine como candidato a la vicepresidencia de EE UU podría estar relacionada con su avanzado dominio del español (en contraste con el desconocimiento de esta lengua que manifiestan varios políticos demócratas de origen hispano) (O’Keefe 2016).

La posición del autor de este artículo es que la aparente ventaja de Kaine resulta de hecho inapreciable entre gran parte del electorado latino, mucho más preocupado por otras prioridades. Sobre todo para los más jóvenes, hablar español no constituye una prueba de fuego para demostrar su *latinidad*, ni tampoco una identidad latina más relacionada con haber crecido en ciertos tipos de comunidad y con comprender lo que significa ser *nideaquínideallá*, es decir, tener padres inmigrantes y raíces en más de un país. Por otra parte, el autor no olvida mencionar otro informe del Pew Hispanic Center (Lopez 2016) que apunta que, si bien 7 de cada 10 adultos latinos no consideran necesario hablar español para ser latino, el 95 % señala como algo muy importante que las generaciones futuras hablen español. Pero, ¿qué tipo de español? Este será el tema de la próxima sección.

3. ¿QUÉ VARIEDAD(ES) DEL ESPAÑOL SE ENSEÑA(N) Y CON QUÉ VARIEDAD(ES) CONVIVE(N)?

Con una comunidad hispanohablante tan diversa y una población académica tan amplia, es evidentemente muy difícil delimitar una variedad concreta para la enseñanza del español en EE UU, pero sí parece fácil indicar que la variedad más habitual no es la castellana. Si quisiéramos responder a esta pregunta analizando la situación dialectal del español en EE UU, quizá la respuesta más simple sería una variedad caracterizada por los rasgos más generales del español mexicano, por la proximidad geográfica con México, el porcentaje de hispanohablantes procedentes de este país que residen en EE UU y por la influencia de las grandes empresas de comunicación en español de ese país (Muñoz-Basols *et ál* 2014; Lacorte y Suárez 2014). Sin embargo, esta respuesta es incompleta.

En un texto publicado en 2015, Escobar y Potowski nos ofrecen una detallada descripción de la distribución dialectal del español en torno a dos grandes grupos, los dialectos *tradicionales*, o variedades habladas por descendientes de los habitantes del suroeste de antes del siglo XX, y los dialectos *referenciales*, es decir, las variedades de los inmigrantes llegados más recientemente. Por variedades tradicionales, las autoras se refieren a la variedad *manitas* de Nuevo México y el sur de Colorado, el isleño en el sur de Luisiana, el español mexicano-americano o chicano, y el caló, una variedad del suroeste ligada al dialecto de gitanos españoles llegados a la región hacia el siglo XVI, y que ahora es empleada por jóvenes mexicano-americanos con una cultura grupal propia. Por su parte, los dialectos referenciales son las variedades más próximas a las habladas en los países de origen. La más representada, como se indicó antes, es la mexicana, seguida por los dialectos caribeños; pero en los últimos años se aprecia un significativo crecimiento de otras variedades de origen centroamericano y sudamericano, lo que ha convertido a EE UU en un país donde conviven de modo estable dialectos referenciales de *todas* las áreas latinoamericanas hispanohablantes. De hecho, esta diversidad incluye también variedades peninsulares, si tenemos en cuenta que la población de origen español ha crecido, desde el censo del año 2000, de un 534,4 %, hasta más de 750.000 personas en 2014.

La riqueza dialectal del español en EE UU se amplía aún más al considerar los efectos del contacto lingüístico; primero, entre las variedades del español mencionadas

antes y, segundo, entre el español en general con el inglés, con sus propias variedades regionales y sociales en un país de unos 320 millones de personas. En concreto, Escobar y Potowski subrayan que si se define como recién llegados a los latinos que se instalaron en EE UU después del año 2000, “los dialectos referenciales son hablados por un 14,4 % de los latinos y los dialectos de contacto por aproximadamente el 85 % restante” (52).

Si nos detenemos a pensar en todos los aspectos lingüísticos y sociales expuestos hasta ahora que definen el español en EE UU, no nos extrañará que cada vez más expertos coincidan en la importancia de cambiar la preposición *en* por *de* para referirse al español que se habla en este país. Por ejemplo, Moreno Fernández señala que “así como hay un español de Andalucía, de Puerto Rico o de Chile, existe un español estadounidense, ya con la suficiente estabilidad y homogeneidad; y sin que ello impida distinguir variedades internas” (2013: 4). Por su parte, Domnita Dumitrescu, en su introducción a *El español en los Estados Unidos: E pluribus unum?* (un libro publicado en 2013 por la Academia Norteamericana de la Lengua Española) sostiene que “ya es hora de empezar a hablar de un español estadounidense con perfil propio y colocarlo en pie de igualdad con los otros ‘españoles’ del amplio mundo hispanohablante” (13-14).

¿Significa todo esto que el español estadounidense es o debería ser la variedad de uso más común en las escuelas y universidades de este país? Urciuoli (2008) nos recuerda que “los acentos no son simples variaciones fonéticas, sino complejos semióticos a través de los que nos podemos ubicar los unos a los otros”. Como subrayaba Schillman en 1996, los valores, creencias, actitudes y prejuicios que influyen en nuestra cultura lingüística son los que realmente definen las variedades preferidas en la enseñanza del español. El primer ámbito de estas ideologías lingüísticas atañe a la estratificación de las comunidades hispanas en EE UU o, en palabras de Garland Bills (2005), el racismo (o clasismo o etnicismo) interno. Entre otros, Bills cita un estudio de Hart-González (1985), que muestra cómo los dialectos puertorriqueño y salvadoreño son los de menos prestigio en la diversa comunidad hispanohablante de Washington, DC. Por su parte, Zentella (1990) señala las actitudes negativas hacia la variedad puertorriqueña y especialmente la dominicana en Nueva York, actitudes que comparten incluso los miembros de esta comunidad. Y en la ciudad de Chicago, Gosh Johnson (2005) sugiere que los puertorriqueños también perciben su variedad como *incorrecta*, en contraste con el mejor español de los mexicanos.

El segundo ámbito de especial interés para el análisis de las ideologías lingüísticas es el académico. En los departamentos o programas de español, las cuestiones referentes a las ideologías lingüísticas se han hecho más palpables en los últimos años, quizá por la rápida transformación del español desde un lugar periférico en el mundo académico estadounidense a otro más central. Por ejemplo, Valdés y sus colegas (2003, 2008) realizaron un estudio cualitativo y longitudinal de varios departamentos universitarios de español que muestra paralelismos entre, por un lado, la ideología lingüística hegemónica de muchos hablantes de inglés en EE UU, y por otro, las posiciones ideológicas del profesorado de español. Estas posiciones plantean, primero, una obligatoria vinculación entre lengua y nación; segundo, actitudes favorables a la figura del hablante monolingüe de español en países de habla hispana –en ambos casos, en conflicto con

las numerosas situaciones bilingües y multilingües en estos territorios (véase Godenzzi 2006, Niño-Murcia *et ál.* 2008), y tercero, una marcada rigurosidad de estándares lingüísticos establecidos por la Real Academia Española o, más recientemente, el consorcio *panhispánico* de academias de la lengua. El testimonio de Stephanie Alvarez, una alumna de doctorado de origen latino, publicado en 2013 puede aportarnos una buena ilustración a un nivel más personal:

No recuerdo haber sentido inseguridad sobre mi conocimiento del español mientras crecía. Al fin y al cabo, me crió mi abuela, que no hablaba inglés, y yo era su traductora en cualquier lugar donde íbamos. Aunque sí sentía vergüenza por hablar español, no era por mi competencia lingüística, sino por mi estatus como “minoría”. Cuando llegué a la universidad y comencé a tomar clases de español, comencé a desarrollar mi nuevo complejo de inferioridad [...] (Alvarez 2013: 136 [traducción de Manel Lacorte]).

El último pero igualmente importante ámbito de ideología lingüística sobre el español que se enseña en EEUU tiene que ver con su tratamiento en libros de texto y otros materiales pedagógicos. En contraste con sus profusas y heterogéneas muestras folclóricas, gastronómicas y artísticas sobre el mundo hispanohablante, la mayoría de libros de español en EE UU muestra una marcada preferencia por variedades estándares *pseudo-castellana* o *pseudo-mexicana*, así como un escaso o nulo reconocimiento de los rasgos lingüísticos distintivos de las variedades del español socialmente distanciadas de esas normas estándar. Este proceso de *esterilización* del español en la educación lingüística puede contribuir no solo a distanciar los materiales pedagógicos de la realidad sociolingüística del español de EE UU, sino también a los propios alumnos de español como lengua segunda o lengua de herencia.

4. ¿QUÉ LUGAR OCUPA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL PRESENTE CONTEXTO SOCIAL E INSTITUCIONAL?

Las consideraciones ideológicas también son útiles para entender mejor el contexto social e institucional para la enseñanza del español en EE UU, donde muchos expertos coinciden en afirmar que el estudio de otras lenguas aparte del inglés se plantea todavía en términos económicos o geopolíticos. Así, Ricento (2005) denuncia la visión instrumental y vacía de contexto histórico en el discurso de instituciones como el Centro de Lingüística Aplicada (CAL) y el Centro Nacional de Lenguas Extranjeras (NFLC), que define las lenguas *extranjeras* como mercancía, es decir, productos que deben ser desarrollados para alcanzar ciertos intereses nacionales. Por su parte, Bale (2014) habla de un enfoque excluyente o de *suma cero* (*zero-sum approach*), hacia otras lenguas, que se perciben, bien como un recurso económico o político reservado por lo general para alumnos de determinada clase social media o alta, bien como esenciales para la expresión de los derechos de comunidades lingüísticas minoritarias. En este sentido, Lacorte (2013) puntualiza el *problema* que muchos estudiantes latinos enfrentan cuando su interés en aprender o mantener el español choca con el modelo ideal del ciudadano estadounidense monolingüe (García 2014). Por último, Bruzos (2016) define el escenario ideológico del español en EE UU a partir de los tres tipos de capital –económico, social y cultural– propuestos por Bourdieu (1986), y destaca el marcado desequilibrio

todavía patente entre el valor económico y social del español –apoyado sobre todo en el peso demográfico de la comunidad latina– y lo que él y otros autores califican como desprestigio cultural por la persistente vinculación a la inmigración y la pobreza, entre otros aspectos también negativos.

Respecto al lugar que ahora ocupa el español en la educación estadounidense, debemos destacar primero la difícil situación económica de los últimos años, que ha provocado profundos recortes en centros educativos públicos y privados de todo el país. A pesar de los atisbos actuales de recuperación, los expertos coinciden en no hacerse demasiadas ilusiones sobre un posible retorno a épocas más prósperas o más benevolentes con la educación, y menos si se trata de las humanidades (Pratt 2009). Como señala Stanley Fish (2010), en estos tiempos en que predominan los criterios de productividad, eficiencia y atención al cliente, las humanidades sufren por la dificultad de justificar los gastos que generan (y de superar las sospechas sobre los contenidos que transmiten), mientras que otras áreas reciben mayor apoyo en aras de la prosperidad y bienestar del denominado *ciudadano contribuyente*.

Como ya mencionamos antes, tal ideología utilitarista acarrea toda una serie de consecuencias negativas para la enseñanza de lenguas. La primera de ellas es el deterioro de las condiciones laborales de los docentes (salarios no competitivos, inseguridad contractual, mayor carga lectiva, trabas para el desarrollo profesional, etc.). La segunda consiste en la reducción de la oferta académica para la enseñanza de otras lenguas en contraste con otras disciplinas aparentemente más *productivas* y, por ende, la gradual marginalización de los departamentos o programas de lenguas en sus instituciones, sobre todo si se percibe que ese tipo de cursos sirve solo como complemento para reforzar la formación en otras áreas como los negocios, la salud pública o las tecnologías de la información. En el caso concreto de los programas de español, una tercera consecuencia ha tenido que ver, paradójicamente, con los fondos destinados a atender su mayor demanda académica en las últimas décadas. Para resolver este denominado *Spanish problem* (Lipski 2002), se ha promovido la creación de unidades supradepartamentales en que los programas de español a menudo deben compartir recursos económicos y humanos a partes iguales con los de otras lenguas, sin tener en cuenta las enormes diferencias en el tamaño y necesidades de cada uno. A un nivel ideológico, esta tesitura podría también estar vinculada a la tradicional falta de estima hacia el español y las culturas hispanohablantes por parte de docentes en otras lenguas *más cultas* o prestigiosas, y a la ya mencionada visión del español como una lengua *de servicio* en relación con otras materias académicas, o incluso como la lengua *del servicio doméstico* para otros grupos en la sociedad estadounidense.

5. ¿CÓMO SE ESTRUCTURAN LOS PROGRAMAS DE ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL?

Conviene recordar desde el principio que la enseñanza de lenguas en el sistema educativo estadounidense presenta mayor complejidad y flexibilidad que en otros países, debido a, primero, las diferencias entre las políticas educativas de unos y otros estados, o incluso distritos escolares, y segundo la variedad de instituciones universitarias que incluyen las lenguas en sus planes de estudio.

Los primeros años de este siglo han aportado importantes propuestas curriculares para la enseñanza de español y otras lenguas en los EE UU, en concreto: las *American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines* (ACTFL 2012), los *World-Readiness Standards for Foreign Languages* (The National Standards Collaborative Board 2015), el Modern Language Association Ad Hoc Committee on Foreign Languages Report (MLA 2007) y el Report to the Teagle Foundation on the Undergraduate Major in Language and Literature (MLA 2009).

Las guías de competencia lingüística de ACTFL se publicaron por primera vez en 1986 como adaptación académica de los descriptores *Interagency Language Roundtable* (ILR) empleados por el gobierno estadounidense. Al igual que los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia, estas guías tienen como principal objetivo proporcionar un sistema de evaluación o valoración en espacios académicos y laborales, pero también pueden aportar opciones de carácter curricular y docente. Por ejemplo, las guías pueden servir para hacer diagnósticos generales de un programa de L2, diseñar evaluaciones individuales de competencia lingüística al final del programa o marcar objetivos docentes a partir de parámetros basados en el uso de la lengua (vs. el conocimiento abstracto del sistema lingüístico).

Como parte de un movimiento general para implantar estándares educativos en los EEUU, los *World-Readiness Standards for Foreign Languages* constituyen la versión más reciente de los Estándares Nacionales para el Aprendizaje de Lenguas (*National Standards for Learning Languages*) creados en 1996 y revisados en 2006. Conocidos también como el modelo 5 Ces (Comunicación, Culturas, Conexiones, Comparaciones y Comunidades), los estándares no fueron concebidos como pautas curriculares concretas, sino como dimensiones que los programas de lenguas deberían considerar a fin de ofrecer a los alumnos experiencias culturales y personales que facilitarían el proceso de aprendizaje. Hasta ahora, los estándares han sido más comunes en la educación secundaria, pero han ido recibiendo mayor atención en los programas universitarios de L2 gracias a su gradual visibilidad en libros de texto y otros materiales pedagógicos, así como en cursos y actividades de formación profesional para instructores de L2 en instituciones de enseñanza universitaria.

A diferencia de las guías de ACTFL y los Estándares Nacionales, los informes publicados por la MLA en 2007 y 2009 se dirigen específicamente a la educación superior. Uno de los aspectos más importantes de estos informes afecta la ordenación curricular más común de los programas de L2 en la universidad estadounidense, que separa casi desde el principio el estudio lingüístico (*language learning*) del estudio literario (*literary analysis*). En la práctica, esto se refleja en un sistema de dos niveles que entiende la enseñanza de la lengua como una preparación para que los alumnos puedan, en su mayoría, cumplir con un requisito académico, y a partir de ahí (en mucho menor número) acceder a los llamados *cursos de contenido* en niveles superiores, por lo general de literatura o estudios histórico-culturales (*civilización*). Esta división se aprecia también en la estructura de los departamentos, con profesores titulares (*tenured*) que imparten los cursos de literatura o lingüística, e instructores sin contrato permanente o estudiantes graduados con ayudantías (*non-tenured*), que enseñan los cursos de lengua de nivel prin-

ciante o intermedio. Cabe mencionar además que los cursos de nivel graduado se han centrado tradicionalmente en la literatura, aunque en los últimos años han aumentado los estudios culturales. Durante mucho tiempo, la presencia de cursos relacionados con la lingüística teórica o la lingüística aplicada ha sido casi inexistente.

Se están dando pasos muy prometedores en muchos programas de L2 para cambiar las actuales condiciones (véase Swaffar y Urlaub 2014; Paesani *et ál* 2015; Kumagai *et ál* 2016). Sin embargo, los cambios estructurales no han resultado nunca fáciles, sobre todo cuando la mayoría de docentes responsables de esos programas posee un extenso conocimiento sobre diversos períodos o ámbitos literarios, pero por lo general un conocimiento más bien limitado sobre temas de articulación y evaluación de programas, desarrollo curricular, materiales pedagógicos o supervisión de instructores y otros colegas (VanPatten 2015). En un estudio reciente, Hertel y Dings (2014) ofrecen un revelador análisis sobre percepciones por parte del profesorado de los cursos que deberían formar un programa de especialización (*major*) en español. En concreto, los resultados señalan un acusado predominio y preferencia hacia los cursos de literatura, estudios culturales y lengua, mientras que los cursos sobre lingüística teórica o aplicada, español para las profesiones y traducción, no reciben mucho apoyo del profesorado, y por ello se propone que se ofrezcan de modo mucho más esporádico, o que no formen parte de los requisitos básicos para la especialización.

Otra área de interés en el contexto universitario actual concierne a la necesidad de alinear los marcos y propuestas curriculares ligados a la enseñanza de L2 con objetivos de aprendizaje generales establecidos por la institución para todos sus alumnos (*student learning outcomes* o *SLOs*). En este sentido, Norris (2006) indica el conflicto que existe entre, por un lado, los objetivos de muchos programas de lenguas respecto al conocimiento cultural crítico, el desarrollo de destrezas lingüísticas o las actitudes hacia otras culturas y sociedades, y, por otro lado, la falta de evidencia concreta sobre si esos objetivos se alcanzaron realmente o no. Para resolver este conflicto, el autor sugiere prestar más atención al componente evaluador en el diseño curricular de un programa de L2, en lo posible combinando distintos modelos no necesariamente exclusivos de la formación lingüística. Por ejemplo, Klee, Melin y Soleson (2015) presentan un modelo de evaluación programática que reúne las ya mencionadas guías de competencia lingüística de ACTFL y las pautas comunicativas y culturales de los Estándares Nacionales, junto con los objetivos educativos más generales (*goals for liberal education*) de la American Association of Colleges and Universities (AAC&U 2007) (véase Heining-Boyton y Redmond 2013 para revisar otra propuesta similar vinculada a los Common Core Standards, otra serie de estándares nacionales para la educación pre-universitaria).

6. ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EE UU EN LOS PRÓXIMOS AÑOS: ¿QUÉ SE PUEDE HACER?

En términos generales, la presencia de la lengua española en el sistema educativo de EE UU continúa siendo sólida. Desde la enseñanza primaria hasta los estudios de grado y postgrado universitario, el español aún es el idioma que se estudia con más frecuencia,

o el único que se estudia, por razones curriculares o presupuestarias (Rhodes y Pufhal 2014). El informe *El mundo estudia español* del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) indica además que en 2014 había 961 opciones para estudiar una maestría en español y 240 para un doctorado, unas cifras que convierten a EE UU en uno de los principales focos de investigación acerca de la enseñanza, adquisición y aplicaciones del español como L2. No obstante, no podemos obviar los resultados de las encuestas más recientes elaboradas por CAL y MLA, que revelan una reducción bastante sustancial de la enseñanza de idiomas, en especial en los centros de enseñanza primaria e intermedia, es decir, el auténtico semillero de futuros alumnos y hablantes de español en EE UU. Al mismo tiempo, las condiciones demográficas, ideológicas e institucionales descritas en este ensayo podrían llegar a limitar el número de programas y oportunidades para que los alumnos alcancen un alto nivel de competencia en español u otros idiomas.

Ante estos y otros desafíos para el futuro de la enseñanza del español en EE UU, nuestra principal recomendación consiste en asumir plenamente y aplicar la primera parte del título de este ensayo –“*to be* y ser a la vez”– mediante la promoción de la convivencia y los espacios comunes para el español y el inglés, así como para el resto de los múltiples idiomas hablados en EE UU. Estos espacios comunes pueden establecerse en diversos ámbitos, todos ellos relacionados entre sí.

En el plano social e ideológico, se está realizando un mayor esfuerzo para situar la enseñanza, el aprendizaje y el uso del español como actividades plenamente cotidianas en un país con dos lenguas nacionales, como mínimo. Asimismo, es esencial estabilizar la masa crítica de hispanohablantes que no consideran necesario abandonar el español para seguir identificándose como “ciudadanos estadounidenses” (Fernández Vitores 2015: 37), o los que asumen el español como parte importante de las futuras generaciones de hispanounidenses (Lopez 2016). Con este fin, deberemos seguir atentos a la relación entre el capital económico de la comunidad hispana y el del español en EE UU, para que la lengua se siga considerando como un recurso profesional clave en un país y un mundo globalmente competitivos. Pero, sobre todo, deberemos continuar trabajando duro para incrementar el valor social, cultural y simbólico del español.

En el plano institucional y curricular, nos estamos implicando cada vez más en diálogos constructivos y productivos con alumnos, padres, colegas, administradores, representantes públicos y grupos de presión política para promover estrategias que cubran las necesidades y motivaciones académicas, socioculturales y profesionales de nuestros estudiantes. Entre otras iniciativas posibles, se debería abrir nuevos programas de español, sobre todo en centros de enseñanza primaria, y ampliar la oferta de opciones comunitarias, intensivas y de inmersión (bidireccionales en el caso de los hablantes de herencia). Esta labor debería incluir también una mejora de los patrones de articulación entre los distintos niveles de competencia lingüística, así como modelos actuales de formación profesional para los maestros de lenguas. Deberemos reforzar la conexión entre los objetivos de los programas de español con los objetivos generales de la institución, para así presentar evidencia concreta sobre la consecución de nuestras metas lingüísticas y culturales y su posible aplicación en contextos profesionales.

En este sentido, resultará particularmente importante ampliar la oferta de programas no solo vinculados a contenidos literarios, culturales o lingüísticos, sino también a las áreas de salud pública, comunicación, leyes, educación, negocios y tecnologías de la información, entre otras (Lafford *et ál* 2014; Klee 2015). Por último, habrá que invertir más energía y fondos en programas que sirvan a la comunidad no académica, involucrando para ello a múltiples agentes dentro y fuera de las instituciones educativas con el fin de empoderar la conexión entre el trabajo académico y las preocupaciones reales de las comunidades fuera del aula (Rabin 2015: 168).

En el plano curricular y pedagógico, estamos superando la resistencia al cambio que muestran muchos departamentos de lengua, tradicionalmente gestionados por expertos en estudios literarios o culturales, para implantar un currículum realmente integrado a partir de metas y objetivos concretos en función de las necesidades reales de los estudiantes. En primer lugar, este proceso de articulación podría permitir a los alumnos experimentar un progreso mucho más consistente hacia niveles de competencia avanzados. Segundo, un modelo integrado de articulación representaría la mejor manera de dejar atrás la división entre lengua y literatura ya mencionada anteriormente, y con ello (a) situar el estudio lingüístico y la reflexión cultural en torno a marcos históricos y socioculturales desde el primer curso para principiantes hasta los más avanzados para estudiantes de postgrado; (b) incluir una mucha mayor variedad de textos y formas de expresión en cursos de cualquier nivel, y en especial (c) actualizar y reestructurar los actuales formatos de formación profesional para futuros docentes de español en cualquier centro educativo. Tercero, una articulación integrada podría facilitar la comunicación y la colaboración entre todos los componentes de plantillas docentes, ya que todos ellos se verían más implicados en la creación y mantenimiento de un programa que precisa necesariamente del conocimiento y experiencia colectivos para tener éxito.

En relación con los comentarios anteriores sobre las perspectivas demográficas y sociales para el español de EE UU, sería conveniente que la comunicación entre los miembros de la comunidad docente incluyese también los temas relacionados con la variación social y geográfica a través de los programas de español, la relevancia de establecer una autoridad lingüística para la selección de materiales pedagógicos o en cursos del mismo nivel con diferentes secciones, e incluso el efecto de la variación lingüística o social en la elección de programas en el extranjero, entre otros (Lipski 2009). Otra cuestión pedagógica de especial interés es el papel que se quiera dar al desarrollo de las competencias translinguales y transculturales de un alumnado tan diverso como el estadounidense (García 2013). En concreto, ¿cuál debería ser nuestro primordial objetivo: convertirlos en *hablantes nativos* de alguna variedad específica (o de una *comunidad imaginaria*) del español, o potenciar su capacidad de operar entre lenguas y variedades lingüísticas y sociales, funcionar como interlocutores informados con otros hablantes de español, y ser capaces de reflexionar sobre el mundo y sí mismos a través de otra lengua y sus múltiples representaciones lingüísticas y culturales? Si todos coincidimos en la conveniencia de la segunda opción, algunas posibilidades para los próximos años son: (1) reestructurar los cursos de literatura y cultura para superar divisiones arbitrarias entre siglos, grandes autores o regiones geográficas; (2) incorporar en todos los niveles de enseñanza de la lengua diferentes enfoques sobre las condiciones históricas, socio-

culturales e ideológicas del español en EE UU y otras partes del mundo hispanohablante, y (3) hacer frente a las ideologías lingüísticas implícitas que existen en cualquier programa, y que podrían limitar el aprendizaje del español a determinadas variedades estándar, prestigiosas o hegemónicas.

Por último, y para evitar que el “*to be* y ser a la vez” del título de este trabajo no se acabe convirtiendo en un “*to be* o no ser”, como decía en 2001 el doctor y traductor Fernando Navarro González al hablar sobre los retos del lenguaje científico del español en el siglo XXI, resulta esencial incrementar la investigación y publicación en lengua española. En concreto, Fernando Navarro señala:

Se ha creado una barrera lingüística entre la ciencia médica universitaria superior -que se publica en inglés- y la práctica médica inferior -que lee principalmente en el idioma materno-. Por otro, se ha generalizado la creencia de que un artículo en inglés es, por el mero hecho de estar escrito en inglés, de mayor calidad que otro en español o cualquier otro idioma. La célebre sentencia inglesa *publish or perish* [‘publica o perece’] se ha convertido así, en los países de habla hispana, en la disyuntiva bilingüe “publish o perece”.

En EE UU hemos dado unos cuantos pasos interesantes en los últimos años con la publicación de textos para alumnos de niveles avanzados y muchos futuros docentes del español, como *El español en contacto con otras lenguas* (Klee y Lynch 2009), *Fundamentos teóricos y prácticos de historia de la lengua española* (Núñez 2012), *Fundamentos y modelos del estudio pragmático y sociopragmático del español* (De los Heros y Niño-Murcia 2012), *El bilingüismo en el mundo hispanohablante* (Montrul 2013), la segunda edición de *Lingüística aplicada: adquisición del español como segunda lengua* (Koike y Klee 2013), *Introducción a la sociolingüística hispánica* (Díaz-Campos 2014), *Seamos pragmáticos* (Pinto y De Pablos-Ortega 2014), *El español de los Estados Unidos* (Escobar y Potowski 2015) y *El español y la lingüística aplicada* (Blake y Zyzyk 2016). Asimismo, próximamente, la editorial Routledge publicará una *Introducción a la lingüística hispánica actual: teoría y práctica* y *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodología, recursos y contextos para la enseñanza del español*, ambos textos desarrollados por Javier Muñoz-Basols y otros expertos. Este tipo de proyectos, así como la creciente visibilidad de revistas académicas de calidad publicadas en español como, entre otras, el *Journal of Spanish Language Teaching*, deberían contribuir no solo a darle al estudio del español la prominencia que merece como idioma de comunicación internacional, sino también a arraigar su espacio como una de las más importantes lenguas nacionales de EE UU.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, C. (2006): “Spanish: The foreign national language”, *ADFL Bulletin*, 37 (2-3), 15-20.
- ALVAREZ, S. (2013): “Evaluating the role of the Spanish department in the education of U.S. Latin@ students: *Un testimonio*”, *Journal of Latinos and Education* 12, 131-151.
- AMERICAN ASSOCIATION OF COLLEGES & UNIVERSITIES (2007): *College learning for the new global century: A report from the National Leadership Council for Liberal Education*

- & *America's Promise*. Washington DC, https://www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/GlobalCentury_final.pdf
- AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES (2012): *ACTFL Proficiency Guidelines 2012*, https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf
- AVELAR, Z. (2005): "Xenophobia and diasporic Latin Americanism: Mapping antagonisms around the *foreign*", MORANA, M. (ed.), *Ideologies of Hispanism* Nashville, TN: Vanderbilt UP, 269-283.
- BALE, J. (2014): "Heritage language education and the *national interest*", *Review of Research in Education* 38, 166-188.
- BEAUDRIE, S., C. DUCAR y K. POTOWSKI (2014): *Heritage language teaching: Research and practice*, Nueva York: McGraw Hill.
- BILLS, G. (2005): "Las comunidades lingüísticas y el mantenimiento del español en Estados Unidos", LÓPEZ ORTIZ, L., LACORTE, M. (eds.), *Contacto y contextos lingüísticos: El español en Estados Unidos y en contacto con otras lenguas*, Madrid: Iberoamericana, 55-83.
- BLAKE, R. y E. ZYLIK (2016): *El español y la lingüística aplicada*, Washington DC: Georgetown UP.
- BOURDIEU, (1986): "The forms of capital", BIGGART, N. W. (ed.), *Readings in economic sociology*, Oxford: Blackwell, 280-291.
- BRUZOS, A. (2016): "El capital cultural del español y su enseñanza como lengua extranjera en Estados Unidos", *Hispania* 99 (1), 5-16.
- CARREIRA, M. y O. KAGAN (2011): "The results of the National Heritage Language Survey: Implications for teaching, curriculum design, and professional development", *Foreign Language Annals* 44 (1), 40-64.
- CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS (s. f.): "Directory of two-way bilingual immersion programs in the U.S.", <http://www.cal.org/twi/directory/>
- CHOMÓN ZAMORA, C. (2013): "Spanish heritage language schools in the United States", <http://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/spanish-heritage-language-schools-in-the-us.pdf>
- DE LOS HEROS, S. y M. NIÑO-MURCIA (2012): *Fundamentos y modelos del estudio pragmático y sociopragmático del español*, Washington DC: Georgetown UP.
- DÍAZ-CAMPOS, M. (2014): *Introducción a la sociolingüística hispánica*, Malden MA: Blackwell-Wiley.
- DUMITRESCU, D. y G. PIÑA-ROSALES (eds.) (2013): *El español en los Estados Unidos: E pluribus unum? Enfoques multidisciplinares*, Nueva York: Academia Norteamericana de la Lengua Española.
- ESCOBAR, A. M., POTOWSKI, K. (2015): *El español de los Estados Unidos*. Cambridge: Cambridge UP.
- FERNÁNDEZ VÍTORES, D. (2015): *El español: Una lengua viva. Informe 2015*, Madrid: Instituto Cervantes, http://eldiae.es/wp-content/uploads/2015/06/espanol_lengua-viva_20151.pdf
- FISH, S. (2010): "The crisis of humanities officially arrives", *The New York Times*. http://opinionator.blogs.nytimes.com/2010/10/11/the-crisis-of-the-humanities-officially-arrives/?_r=0
- GARCÍA, O. (2005): "Positioning heritage languages in the United States", *Modern Language Journal* 89 (4), 601-605.
- GARCÍA, O. (2013): "El papel del translenguar en la enseñanza del español en Estados Unidos", DUMITRESCU, D., PIÑA ROSALES, G. (eds.), *El español en los Estados Unidos: E pluribus unum?*, New York: ANLE, 353-374.

- GARCÍA, O. (2014): "US Spanish and education: Global and local intersections", *Review of Research in Education* 38 (1), 58-80.
- GODENZZI, J. C. (2006): "Spanish as a lingua franca", *Annual Review of Applied Linguistics* 26, 100-122.
- GOSH JOHNSON, E. (2005): "Mexiqueño? Issues of identity and ideology in a case study of dialect contact", *Penn Working Papers in Linguistics* 11 (2), 92-204.
- HART-GONZÁLEZ, L. (1985): "Pan-Hispanism and sub community in Washington D.C.", ELÍAS-OLIVARES, L. et al. (eds.), *Spanish language use and public life in the United States*. Berlín: Mouton, 73-88.
- HEINING-BOYNTON, A. (2014): "Teaching Spanish preK-16 in the US", *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (2), 137-153.
- HEINING-BOYNTON, A. y M. REDMOND (2013): "The Common Core Framework and world languages: A wake-up call for all", *The Language Educator* 8 (1), 52-56.
- HERTEL, T., DINGS, A. (2014): "The undergraduate Spanish major curriculum: Realities and faculty perceptions", *Foreign Language Annals* 47 (3), 546-568.
- JOHNSON, K. (2009): *Second language teacher education. A sociocultural perspective*. Nueva York: Routledge.
- JOHNSON, K., GOLOMBEK, P. (eds.) (2011): *Research on second language teacher education. A sociocultural perspective on professional development*, Nueva York: Routledge.
- JOHNSON, K., GOLOMBEK, P. (2016): *Mindful L2 teacher education: Sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development*, Nueva York: Routledge.
- KLEE, C. (2015): "Content-based programs and Spanish for the professions", LACORTE, M. (ed.), *The Routledge handbook of hispanic applied linguistics*, Nueva York: Routledge, 184-191.
- KLEE, C., LYNCH, A. (2009): *El español en contacto con otras lenguas*. Washington DC: Georgetown UP.
- KLEE, C., MELIN, C., SOLESON, D. (2015): "From frameworks to oversight: Components to improving foreign language program efficacy", NORRIS, J., MILLS, N (eds.), *Innovation and accountability in language program evaluation*, Boston MA: Cengage, 131-153.
- KOIKE, D., KLEE, C. (2013): *Lingüística aplicada: adquisición del español como segunda lengua*. Malden MA: Blackwell-Wiley.
- KROGSTAD, J. M. (2016a): "Rise in English proficiency among U.S. Hispanics is driven by the young", <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2016/04/20/rise-in-english-proficiency-among-u-s-hispanics-is-driven-by-the-young/>
- KROGSTAD, J. M. (2016b): "5 facts about Latinos and education", <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2016/07/28/5-facts-about-latinos-and-education/>
- KUMAGAI, Y., LÓPEZ-SÁNCHEZ, A., WU, S. (2015): *Multiliteracies in world language education*, Nueva York: Routledge.
- LACORTE, M. (2013): "Sociopolitical and institutional conditions for teaching Spanish as a L2 in US universities", *Spanish in Context* 10 (3), 331-349.
- LACORTE, M. (2016): "Teacher development in heritage language education", FAIRCLOUGH, M., BEAUDRIE, S. (eds.), *Innovative approaches in heritage language teaching*, Washington DC: Georgetown UP, 99-119.
- LACORTE, M., SUÁREZ, J. (2014): "La enseñanza del español en los Estados Unidos: Panorama actual y perspectivas de futuro", *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (2), 129-136.
- LAFFORD, B., A. ABBOTT y D. LEAR (2014): "Spanish in the professions and in the community in the US", *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (2), 171-187.

- LIPSKI, J. (2002): "Rethinking the place of Spanish", *PMLA* 117 (5), 1247-1251.
- LIPSKI, J. (2009): "Which Spanish(es) to teach?", *ADFL Bulletin*, 41 (2), 48-59.
- LONG, D., LACORTE, M. (2007): "La enseñanza del español como segunda lengua: Perspectivas históricas y metodológicas", LACORTE, M. (ed.), *Lingüística aplicada del español*, Madrid: Arco/Libros, 82-115.
- LOPEZ, M. H. (2016): "Is speaking Spanish necessary to be Hispanic? Most Hispanics say no", <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2016/02/19/is-speaking-spanish-necessary-to-be-hispanic-most-hispanics-say-no/>
- LOPEZ, M. H., GONZÁLEZ-BARRERA, A. (2013): "What is the future of Spanish in the United States?", <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2013/09/05/what-is-the-future-of-spanish-in-the-united-states/>
- MACÍAS, R. (2014): "Spanish as the second national language of the United States: Fact, future, fiction, or hope?", *Review of Research in Education*, 38, 33-57.
- MODERN LANGUAGE ASSOCIATION (2007): "Foreign Languages and higher education: New structures for a changed world", <https://www.mla.org/Resources/Research/Surveys-Reports-and-Other-Documents/Teaching-Enrollments-and-Programs/Foreign-Languages-and-Higher-Education-New-Structures-for-a-Changed-World>
- MODERN LANGUAGE ASSOCIATION (2009): "Report to the Teagle Foundation on the undergraduate major in language and literature", https://www.mla.org/content/download/3207/81182/2008_mla_whitepaper.pdf
- MONTRUL, S. (2013): *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*, Malden, MA: Blackwell-Wiley.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2013): "Panorama interdisciplinario del español en los Estados Unidos", *Tribuna Norteamericana*, 14, 1-6.
- MUÑOZ-BASOLS, J., MUÑOZ-CALVO, M., SUÁREZ, J. (2014): "Hacia una internacionalización del discurso sobre la enseñanza del español como lengua extranjera", *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (1), 1-14.
- NAVARRO GONZÁLEZ, F. (2001): "La traducción médica ante el siglo XXI: tres retos para el lenguaje científico en español", http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espanol/t_la_traducion_en_espanol/navarro_f.htm
- NIÑO-MURCIA, M., GODENZZI, J. C., ROTHMAN, J. (2008): "Spanish as a world language: The interplay of globalized localization and localized globalization", *International Multilingual Research Journal* 2, 48-66.
- NORRIS, J. (2006): "The why (and how) of assessing student learning outcomes in college foreign language programs", *Modern Language Journal* 90 (4), 756-583.
- NÚÑEZ, E. (2012): *Fundamentos teóricos y prácticos de historia de la lengua española*, New Haven, CT: Yale University Press.
- O'KEEFE, E. (2016): "Tim Kaine can speak Spanish. But most Hispanics don't care", *The Washington Post*. https://www.washingtonpost.com/politics/tim-kaine-can-speak-spanish-but-most-hispanics-dont-care/2016/07/24/9925fd74-510e-11e6-a7d8-13d06b37f256_story.html
- PAESANI, K., ALLEN, H., DUPUY, B. (2015): *A multiliteracies framework for collegiate foreign language teaching*, Upper Saddle River NJ: Pearson Prentice Hall.
- PINTO, D., DE PABLOS-ORTEGA, C. (2014): *Seamos pragmáticos*, New Haven, CT: Yale University Press.
- PRATT, L. (2009): "The financial landscape of higher education: Mapping a rough road ahead", *ADFL Bulletin*, 41 (1), 9-15.

- RABIN, L. (2015): "Service-learning/*Aprendizaje-servicio* as a global practice in Spanish", LACORTE, M. (ed.), *The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics*, Nueva York: Routledge, 99-116.
- RHODES, N., PUHFAL, I. (2014): "Panorama de la enseñanza de español en las escuelas de los Estados Unidos. Resultados de la encuesta nacional", http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/002_informes_nr_ensesp.pdf.
- RICENTO, T. (2005): "Problems with the 'language-as-a-resource' Discourse in the promotion of heritage languages in the USA", *Journal of Sociolinguistics* 9 (3), 348-368.
- SWAFFAR, J., URLAUB, P. (eds.) (2014): *Transforming postsecondary foreign language teaching in the United States*, Nueva York: Springer.
- THE NATIONAL STANDARDS COLLABORATIVE BOARD (2015): *World-readiness standards for learning languages*. Alexandria VA: Author.
- URCIUOLI, B. (2008): "Whose Spanish? The tension between linguistic correctness and cultural identity", NIÑO-MURCIA, M. y J. ROTHMAN (eds.), *Bilingualism and identity: Spanish at the crossroads with other languages*, Amsterdam: John Benjamins, 257-278.
- US CENSUS BUREAU (2014a): "Annual estimates of the resident population by sex, age, race, and Hispanic origin for the United States and states: April 1, 2010 to July 1, 2014", http://factfinder.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?pid=PEP_2013_PEPASR6H&prodType=table
- US CENSUS BUREAU (2015): "Projections of the size and composition of the U.S. population: 2014 to 2060", <https://www.census.gov/content/dam/Census/library/publications/2015/demo/p25-1143.pdf>
- VALDÉS, G. (2000): "Introduction", *AATSP Professional Development Series Handbook for Teachers K-16, Vol. 1: Spanish for Native Speakers*, American Association for Teachers of Spanish and Portuguese, 1-20.
- VALDÉS, G. et al. (2003): "Language ideology: The case of Spanish in departments of foreign languages", *Anthropology & Education Quarterly* 34 (1), 3-26.
- VALDÉS, G. et al. (2008): "Heritage languages and ideologies of language: Unexamined challenges", BRINTON, D., KAGAN, O., BAUCKUS, S. (eds.), *Heritage language education: A new field emerging*, Nueva York: Routledge, 107-130.
- VANPATTEN, B. (2015): "Where are the experts?", *Hispania* 98 (1), 2-13.
- WILEY, T. et al. (eds.) (2014): *Handbook of heritage, community, and native American languages in the United States*, Nueva York: Routledge.
- ZENTELLA, A. C. (1990): "Lexical leveling in four New York City Spanish dialects: Linguistic and social factors", *Hispania* 73, 1.094-1.105.

OTRAS REFERENCIAS

- CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS: <http://www.cal.org/what-we-do/projects/national-k-12-foreign-language-survey>
- EL ESPAÑOL, UNA LENGUA VIVA 2016: <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>
- EL MUNDO ESTUDIA ESPAÑOL: <http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espa-ol.html>
- MLA: <https://www.mla.org/Resources/Research/Surveys-Reports-and-Other-Documents/Teaching-Enrollments-and-Programs>

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS: <http://nces.ed.gov/>
OBSERVATORIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA Y LAS CULTURAS HISPÁNICAS EN
EEUU: <http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/es>
PEW HISPANIC CENTER: <http://www.pewhispanic.org/>

El profesor de ELE y la didáctica del léxico hispanoamericano: Comprensión frente a infortunio comunicativo

MARÍA LUISA REGUEIRO RODRÍGUEZ
Universidad Complutense de Madrid

El español es un idioma plurinacional y multiétnico: agrupa a una muchedumbre humana enorme y abigarrada, heterogénea y variopinta.

Gregorio Salvador

I. INTRODUCCIÓN¹

La extensión de América Latina, su diversidad socio-cultural, más el influjo de las lenguas prehispánicas, unas desaparecidas y otras tan vivas como el guaraní, el quechua o quichua, el aimara, el nahua o náhuatl, o las del tronco maya; y el contacto con lenguas europeas y africanas a lo largo de cinco siglos de convivencia determinan la ingente variedad del léxico hispanoamericano. Los manuales de ELE han ido incorporando paulatinamente algunos textos literarios representativos, algo de fiestas y platos típicos y poco más. En general, se ha avanzado; no obstante, en las programaciones didácticas se puede hacer mucho más, lo que implica necesariamente que el docente amplíe su propia competencia léxica, pragmática y cultural. Con más del 95 % de hablantes hispanoamericanos, ya no valen en ELE ni el eurocentrismo léxico, ni el centralismo lingüístico. La variedad morfosintáctica americana no implica incompreensión; pero ante la diversidad léxica real y la ingente geosinonimia americana, ¿somos conscientes de los infortunios comunicativos que pueden derivarse de su desconocimiento? Debemos serlo porque si bien “la lengua española es sentida como un todo en el mundo hispánico, es variada” (Moreno Fernández 2000, 2007: 20); y a la variedad geolectal se suman los estilos, los registros, cuya ignorancia puede llevar al aprendiente al infortunio léxico-comunicativo con sus interlocutores hispanoamericanos. No significa que el profesor de ELE deba conocer todo el léxico hispanoamericano, meta inalcanzable porque, ¿quién domina íntegramente el de su propia variante de lengua materna, en todos los registros, estilos y géneros? Tampoco debe cundir el desánimo ante la dificultad que supone seleccionar el léxico hispanoamericano en su extraordinaria diversidad.

2. ¿POR QUÉ ENSEÑAR LÉXICO HISPANOAMERICANO EN ELE?

Enseñar una lengua incluye instruir sobre su léxico, a ser posible en toda su diversidad diatópica, diastrática y diafásica; y el hispanoamericano la representa. Pero enseñar léxico es mucho más que introducir incidentalmente en clase una palabra exótica. Como decía Coseriu, una lengua histórica no es una estructura unitaria y homogénea; somos una “arquitectura de variedades”, variedades que dependen de múltiples factores:

.....
1. Mi agradecimiento a ASELE, en las personas de Susana Pastor Cesteros y de Enrique Balmaseda Maestu, por la oportunidad de presentar, desde mi circunstancia, como diría Ortega y Gasset, por nacimiento y formación en Argentina, padres españoles, muchos años de convivencia y trabajo con México e Hispanoamérica y nacionalidad española, interrogantes compartidos con muchos colegas profesores de ELE.

Las variedades son manifestaciones lingüísticas que responden a factores externos a la lengua. Sobre ellas tienen incidencia distintos agentes, como el momento histórico en que se manifiestan (tiempo), la región en que se usan (geografía), su entorno social (sociedad) o el contexto comunicativo en que aparecen (situación) (Moreno Fernández 2010: 16).

La variación léxica se halla inserta en contextos y situaciones que hacen imprescindible la reflexión lingüística, pragmática y cultural porque el léxico de una comunidad integra el conjunto de referentes, saberes, habilidades, realidades socioculturales e interculturales que implican estrategias pragmáticas en la expresión de funciones (dar o pedir información, saludar, pedir permiso, etc.), y macrofunciones textuales (narrar, argumentar, dialogar, etc.). En ELE “es preciso tener muy en cuenta los conceptos teóricos de variación lingüística, función comunicativa y contexto socio-situacional” (Moreno Fernández 2000, 2007: 63) para evitar el desconcierto y el subsiguiente infortunio léxico que se transforma en comunicativo del aprendiz en la interacción real.

1.1. LAS NECESIDADES DEL ALUMNO

Siempre se dice que la programación didáctica debe responder a las necesidades del alumno. El de ELE no solo piensa en España cuando aprende español; hasta es posible que su meta académica, comercial o turística sea precisamente el amplio mundo hispanoamericano. Su futuro profesional puede exigirlo, como en el caso de quienes se forman en los másteres y desean enseñar en países con importante presencia del español como Estados Unidos, con su enorme variedad, o Brasil. Independentemente del destino en el extranjero por el que opten, el conocimiento del léxico de Hispanoamérica es un plus de formación muy valorado en procesos de selección de profesores. Conocer y saber utilizar dicho léxico supone la ampliación del mundo de referencia de alumnos y profesores de ELE, de su competencia sociolingüística, cultural y discursiva; porque la competencia léxico-semántica es parte integrante de las demás competencias (Tréville y Duquette 1996, Izquierdo Gil 2005); y el léxico, el componente lingüístico que mejor vincula el conocimiento del mundo y la competencia comunicativa del hablante (Gómez Molina 2004 a y b).

1.2. COMPRENSIÓN FRENTE A INFORTUNIO LÉXICO-COMUNICATIVO

Una de las razones fundamentales para enseñar léxico hispanoamericano es que el desconocimiento léxico desemboca frecuentemente en infortunio comunicativo, de insospechadas consecuencias; y el objetivo docente es anticiparse, favorecer la comprensión con el *input* adecuado, para conjurarlo. Desconcierto e infortunio puede sufrirlo también un español nativo, como en el siguiente caso real (Regueiro 2009). El ayudante boliviano en la tienda de un madrileño pide a su jefe que “por favorcito” copie el texto siguiente y se lo envíe a su hermano que vive en Santa Cruz, por “la internet”:

Mi querido ñaño: *Desque* llegué a Madrid que quiero escribirte, con mi *estilógrafo* que compré del Real Madrid. *Recién* lo compré, con la *plata* que me dio el *abarrotero* con el que estoy trabajando. Sí, llegué y *achunté*, te cuento, porque el pobre hombre estaba ñuto, te cuento, y me dijo que sí quería ayudar. *De primeras* me sentí *abatado*, *achunchado*, pero

dije que sí y *me aboqué de todas todas*. Con unos *compas* ya *acollaramos* los papeles, a ver qué pasa. Me atendió una *chinita* con unos ñorbos lindos, que me *abataté* más *entuvía*. No sé si voy a *acriollarme acá*, porque ¡*achachay!*!, ¡qué frío! ¡*Mandame por favorcito* unas *chompas* y un *poncho calientitos* que ya *sabés* que soy *harto friolento!* Tu hermano Williams

El español puede inferir el significado de muchas expresiones (*estilógrafo*, *plata*, *re-cién*, *desque*, *de primeras*, *de todas todas*, *entuvía*, *friolento*, e incluso el voseo de *sabés* y la interjección ¡*achachay!*!); pero hay otras en las que no sabe si la relación con su trabajador va bien o tiene que preocuparse: *achunté* ('acerté', 'encontré la solución'); *ñuto* (metafóricamente, 'roto', 'con muchos problemas'), *abatado* ('turbado'), *achunchado* ('avergonzado'), *me aboqué* ('me entregué'), *con unos compas acollaramos* (se asociaron en la gestión), *chinita* ('mujer'). Se puede inferir también el contacto con Ecuador, donde ñorbos ('ojos', si son bellos) y *acriollarse* ('adoptar las costumbres de un país de residencia') son frecuentes. En Bolivia ñaño significa 'hermano querido'; pero en Paraguay, despectivamente *homosexual*. Las aclaraciones léxicas permitieron al *abarrotero* conocer la buena disposición de su trabajador; pero sin ellas, tal vez sobrevendría la incomprensión mutua.

El desconcierto inicial del jefe madrileño se asemeja al del aprendiz de ELE desconocedor del léxico del país hispanoamericano al que llega. De la incomprensión se pasa al desconcierto, y de este fácilmente al infortunio léxico-comunicativo. En una unidad didáctica habitual de los manuales de ELE, *ir al mercado*, el protagonista lleva una lista de la compra que incluye *guisantes*, *champiñones*, *carne de cerdo*, *judías verdes*, *pimientos*, *alcachofas*, *melocotones* y *albaricoques*, que no podrá comprar en un mercado hispanoamericano: no sabrán qué pide, aunque pueda resolverlo con gestos. Además, la amplísima polisemia y la metaforización, tan características del español, incrementarán el desconcierto de los vendedores y el consiguiente infortunio comunicativo. Los *guisantes* son *arvejas*, *alverjas* en *Gu*, *Ho*, *CR*, *RD*, *Co*, *Ve*, *Ec*, *Pe*, *Bo*, *Py*, *Ar*, *Ur*²; en *Ur* a su vez decir que alguien es *una arveja* significa que es tonto, desplazamiento metafórico que da a entender que su cabeza es del tamaño mínimo de un guisante, indicativo de falta de entendederas que se suponen al mentado. Pero en *Mx*, *Nic* y *Cu* los guisantes son *chícharos*, aunque por desplazamiento también en *Mx* un *chícharo* es el joven que ayuda en las cajas de los supermercados a *empaquetar* la compra; y en *Cu*, entre los estudiantes es un *clavo*, es decir, un examen que probablemente termina en cero, lo más parecido a un guisante, con lo que a la vez se trata de variante diatrática y diafásica. Los *champiñones* son *hongos* o *setas* en *Ar*, *Mx*; *valer un champiñón* es 'no valer nada' en *Pe*; pero *hongo* en *Ur*, metafóricamente es el trasero de una dama, y eufemística y popularmente, el ano en general. La *carne de cerdo*, es *de chancho* en prácticamente toda América; pero en *Bo* es un plato de cerdo ya adobado. El cerdo es *coche* en *Gu*, también la persona sucia o gorda; *cochino* en *PR*, *Bo* y *Ur*, un tramposo; y en *PR*, el que juega mal un deporte. *Cerdo* es *cocho* en *Ho*; pero en *Pe*, referido a personas, *anciano*; y a cosas, *viejo*; *cuchí* (*Ec*, *Bo*, *Pe* y *Ar*); *macho* (*Cu*), *tunco* (*Gu*, *ES*, *Ho* y *Mx*).

2. Abreviaturas: *Am* (América), *Ar* (Argentina), *Bo* (Bolivia), *Ch* (Chile), *Co* (Colombia), *CR* (Costa Rica), *Cu* (Cuba), *E* (España), *ES* (El Salvador), *EU* (Estados Unidos), *Gu* (Guatemala), *HA* (Hispanoamérica), *Ho* (Honduras), *Mx* (México), *Ni* (Nicaragua), *Pa* (Panamá), *Pe* (Perú), *PR* (Puerto Rico), *Py* (Paraguay), *RD* (República Dominicana), *Ur* (Uruguay), *Ve* (Venezuela).

La variación léxica no es exclusiva de América. En España el *Sus scrofa* recibe innumerables designaciones regionales, como *gocho*, *gorrín*, *gorrino*, *marrano*, *porcachón*, *porcallón*, *puerco*, *sancho*, *tocino*, *guarro* (en Mx, también un *guarura*, ‘guardaespaldas’), etc. Lo decía Rosenblat: muchos de los americanismos proceden de regiones españolas; y eso hay que enseñarlo. Las *judías verdes* son *ejotes* (Gu, Ho y Mx) y *chauchas* (Ar). Los *pimientos* son *ajíes* en Ar, Cu, Ho, RD, PR, Co, Ve, Ec, Pe, Bo, Ch, Py, Ur; los picantes reciben designaciones regionales: *chamborote* (Gu), *chile* (Mx, Gu, Ho, ES, Ni, CR), *putaparió* (Ar y Ur), *trapi* (Ch), *uchú* (Ec, Bo, Pe, rur.). Las *alcachofas* son *alcauciles* en Ar y Ur; y *alcaucil*, por desplazamiento semántico, la persona tonta, o la que delata, el *chivato*. Los *albaricoques* son *damascos* (Ar), *chabacanos* (Mx); y el *melocotón*, *durazno* (Gu, Ho, ES, Ni, Pa, Co, Ve, Bo, Ch, Ar) pero también metafóricamente, persona *torpe* (Ar), *testaruda* (Ch), *tacaña* (Gu). El infortunio comunicativo por desconocimiento léxico dialectal también puede darse en España; por ejemplo, con la identificación tinerfeña de *sillón/sofá* (*sillón* incluye ‘para una persona’ y ‘para más de una persona’):

Mi hija mayor, casada con tinerfeño y que ha vivido en la isla por años, tiende a utilizar *sillón* también para *sofá* y tal uso estuvo a punto de ocasionar un drama familiar cuando, en unas vísperas navideñas, le propuso a su madre que pasara unos días en Tenerife, donde *podría dormir en el sillón del cuarto de estar*. Sin mis conocimientos de semántica dialectal, que me permitieron deshacer el equívoco, no sé lo que hubiera pasado (Salvador 1985: 46, nota 12).

3. DIVERSIDAD LÉXICA Y CRITERIOS DE SELECCIÓN

¿Qué léxico hispanoamericano enseñar? ¿Qué variante? ¿Todas o solo las que corresponden al área en la que enseñarán o visitarán nuestros alumnos? ¿Cómo responder a sus necesidades, sumamente variadas, inalcanzables en su totalidad? No es fácil responder a estos interrogantes por la diversidad léxica, ingente, y la vitalidad neológica pasada y presente del español en América:

En la génesis de los americanismos léxicos intervienen tres tipos de condicionantes, de diferente proyección cronológica y también de desigual productividad desde planteamientos cuantitativos: los contactos lingüísticos –entendidos en un sentido muy amplio–, la adaptación de la lengua colonizadora a la realidad americana por necesidades de nominación y las preferencias de los hablantes. Y no habrá que olvidar que, a partir de los americanismos así constituidos, han surgido con frecuencia familias léxicas mediante la aplicación de los medios de formación de palabras con que cuenta la lengua española y, en pocas ocasiones, con recursos de otra procedencia (Aleza-Enguita 2010: 262).

Añaden complejidad a la selección léxica las posturas opuestas de los investigadores: para unos, de unidad esencial del español en América; frente a quienes consideraran lo contrario. Pero como dice Salvador (2001: 60), “no hay un español de España y un español de América, en el mismo sentido que hay un inglés británico y un inglés norteamericano, o un portugués ibérico y otro brasileño”, sino que el entrecruzamiento de diversas particularidades lingüísticas nos conduce a sostener que “hay español en España y español en América” (Rodríguez Muñoz 2012: 29). Es innegable

que la variación está presente en el léxico por muchos factores: extensión y variedad cultural del territorio, préstamos de lenguas aborígenes, perdurabilidad de formas peninsulares desaparecidas, vitalidad neológica, contacto con otras lenguas europeas y africanas y dialectalismos peninsulares que se afianzaron en distintos puntos del continente. Lo que se denomina genéricamente *americanismos* constituye un corpus muy rico de unidades:

Lexemas autóctonos de América y sus derivados, creaciones originales americanas, criollismos morfológicos, lexemas de procedencia española con cambio o especificación de contenido semántico, arcaísmos españoles vivos en América y lexemas procedentes de otras lenguas (Aleza-Enguita 2010: 48).

Existe un *vocabulario de civilización* constituido por vocablos que designan realidades que no se conocen o apenas se conocen en España o en otras regiones y que por lo general no tienen equivalente peninsular (Haensch 2002: 37). Para el europeo son *exotismos*, pero la inmigración, los medios de comunicación contribuyen a su conocimiento en España, donde no hay *llamas*, *pumas*, *anacondas*, *ocelotes*, *gauchos*, *pampas*, *mariachis*, *mole*, *guacamole*, *tango*, *cuate*, etc. Menos conocidos son los nombres americanos de animales (*yarará*, *carpincho*, *congo*), plantas, frutas y verduras (*achira*, *uchuva*, *achiote*); comidas y bebidas típicas (*arepa*, *tamal*); bailes y canciones populares (*joropo*, *bambuco*); instituciones políticas, administrativas, jurídicas, etc. (*contralor* ‘tribunal de cuentas’); costumbres populares (*minga* ‘trabajo comunitario del campo en países andinos’), etc. Las diferencias se dan especialmente con los indigenismos ambientales, empleados en la vida cotidiana de ciertas regiones: en Mx, por ejemplo, una *ferretería* es una *tlapalería*; el niño inquieto y molesto, un *escuincle*, ambas de origen náhuatl; la *resaca* posee denominaciones regionales de las lenguas indígenas respectivas: *guayabo* (Co), *chaqui* (Bo), *chuchaqui* (Ec); junto a otras de origen hispánico como *caña mala* (Cb), *ratón* (Ve), *cruda* (Mx). De igual modo que en España se desconocen americanismos regionales, un buen número de hispanismos no son empleados en América, como *estafeta* (‘oficina de correos’); *tabona* (‘horno de pan’), *americana* (saco); *disco* (semáforo); *esquirol* (rompebuelgas), *plantano* (embalse), *albarán* (boletín de entrega). En buena parte del continente, *tienda de ultramarinos* es *abarrotería* (Gu, Ho, Pa); *abarrotes* (Mx); *almacén* (ES, Ni, Pa, RD, Co, Ec, Pe, Bo, Ch, Py, Ar y Ur) de comestibles; pero también hay almacenes de electrodomésticos (Ni, CR, Co, Ec) o de telas (Ho, Ni, Ec, Ve).

Haensch (2002) clasifica las diferencias del léxico en varios tipos. Entre otras, de grafía, con o sin influencia en la pronunciación (*soya* / *soja*, México / Méjico, etc.); de acento tónico y gráfico (*chofer* / *chófer*, *chasis* / *chasis*, etc.); de género (*la pus* / *el pus*, *el sartén* / *la sartén*, etc.); de número (*las vueltas* / *la vuelta*, *parachoque* / *parachoques*, etc.); uso absoluto de verbos (*tomar* / *tomar café*, etc.); de verbos reflexivos (*regresarse* / *regresar*, *enfermarse* / *enfermar*, etc.); de usos preposicionales (*meterse a la cama* / *meterse en la cama*, etc.); adjetivos en función adverbial (*canta muy lindo*, etc.); cambio de sufijo (*planteo* / *planteamiento*, etc.); distinto significado de una unidad léxica (*manteca* / *grasa de cerdo*, etc.); de connotación (*enojarse* es corriente en Am, pero literario en España, donde es usual *enfadarse*); de uso contextual y pragmático, como se da en la forma de contestar al

teléfono. El ¡Diga! español se emplea en *Pe, Pa, CR, Mx y Cu*; en *Mx* es general ¡Bueno!, que según Rosenblat, parece aprobación algo prematura; ¡Hola! (*Ar, Ur, Py, Ec y Pa*); ¡A ver! (*Co, Ve y Pa*); y el modulado ¡Aló!, que resulta afectado en *Ar*, es habitual en *Ch, Bo, Pe, Ec, Co, Ve* y toda Centroamérica.

Un factor de diversidad es el hecho de que una misma palabra puede tener diferentes significados regionales, homonimias y polisemias que confunden: *morucho* ‘persona de raza blanca que tiene el pelo y la tez oscura’ (*Ar y Ur*) es ‘gemelo’ o ‘melizo’ (*Ve*), ‘gordo’ (*ES*), ‘persona a la que le falta un diente’ (*Ni*), y ‘niño, adolescente’ (*Ho*). La geosinonimia es variada y abundante: *embotellamiento, atasco, retención* coexisten con *taco (Ch), trancadera (Bo, Ur), atracadera (Pe), trancón (Co, Ec, Ur), tranca (Ve), galleta (Ve, Ar), presa (CR), trabazón (ES), congestionamiento (Mx, Ho, ES, Ni, Ec, Bo, Ec, Ch, Py, Ur), taponamiento (Bo) y tranque (Cu, Pa)*, que a su vez son polisémicas y designan otras realidades. El conjunto de viviendas precarias como de las *chabolas* peninsulares ofrecen una amplia geosinonimia, incluidos eufemismos, algunos irónicos: *villa de emergencia, barrio de marginados, campamento, asentamiento, pueblos jóvenes, población* (preferidas por las administraciones); *villa miseria (Ar), cantegril (Ur), callampa (Ch), villa (Bo), casas brujas (Pa), champas (Gu, Ni, Ho, ES), ciudades perdidas (Mx.), barriada (Pa, RD, PR, Co, Ve, Pe, Bo, Ch, Py, Ar, Gu, Ho, ES, Ni), llega y pon (Cu)*, entre otras muchas designaciones.

Ante tanta diversidad, que por supuesto no se agota ni mucho menos con los ejemplos expuestos, la selección léxica en la programación didáctica debe marcarse ciertas prioridades, la primera, conjurar el riesgo de infortunio comunicativo del no nativo por desconocimiento léxico. Es necesario al menos dar a conocer lo más significativo de los *superdialectos* del diasisistema español “dos macrodialectos: el *español castellano*, continental e interior, y el *español atlántico*, denominado también periférico-insular” (Aleza-Enguita 2010: 35); de los polos de atracción como México, por superioridad numérica de sus hablantes, sus peculiaridades sociales y su influencia en América Central y Estados Unidos; y como Argentina, en el Cono Sur. En ambos centros de irradiación léxica, debido a un intenso flujo migratorio, convergen también variantes de otras regiones americanas. En todo caso es imprescindible identificar unidades desencadenantes de la serie *desconocimiento-desconcierto-infortunio*.

3.1. COMPRENSIÓN FRENTE A INFORTUNIO LÉXICO-COMUNICATIVO

La incomprensión puede originarse por desconocimiento de la geosinonimia dialectal, unidades polisémicas que a uno y otro lado del Atlántico designan realidades diferentes; por la fraseología, la tabuización, el eufemismo, determinados recursos de derivación y composición. Incluso conociendo el significado léxico de las unidades, el infortunio puede hacer su aparición por confundir la variación diatrática y diafásica en la situación comunicativa; de ahí que siempre hemos de presentarlas en textos en contexto y en situación, lo recomendable en una programación didáctica sistémica y significativa (Regueiro 2014, 2016). Algunos ejemplos de contextos proclives al infortunio indican que, cuando hablamos de léxico, no podemos excluir ningún nivel del sistema ni de la comunicación:

- a) Un argentino acaba de conseguir el anhelado trabajo, y su amigo español le dice “¡Qué bien que ya tienes un *curro* estupendo!”. La frase hará fruncir el ceño al interlocutor porque *currar* (‘trabajar’) y *curro* (‘trabajo’) en España nada tienen que ver con el *curro* en *Ar* y *Ur*, donde es una *estafa* o una actividad ilícita que reporta beneficios sospechosos, por ejemplo, por un cargo político, sin merecerlo dada la nula capacidad para el mismo.
- b) Una preposición como *hasta* también es léxico; y su uso puede acarrear infortunios en la comunicación oral y en documentos. En *Mx* se usa con el valor de *desde*, lo contrario de lo que cabría esperar. Kany (1976: 430) refiere una anécdota de confusión real:

Recuerdo lo que me ocurrió en Acapulco, México, en el despacho de un médico. He aquí cómo se desarrolló la conversación:

- ¿Está el doctor?
- El doctor no está ahora. *Al rato* regresa.
- ¿Estará *hasta* las ocho? (mi pregunta era si estaría hasta las ocho de la tarde).
- No, llega mucho antes (replicó *la enfermera, que interpretó* el “estará hasta las ocho” como “¿No llegará hasta las ocho?”)

Es decir, que si nos dicen “el doctor atiende hasta las ocho”, no vayamos a las siete, porque empieza a atender *desde* las ocho en adelante, no antes. Este uso, que se extiende desde *Mx* por Centroamérica, *Co*, costa N de *Pe*, *Bo* y *Ec*, “se produce cuando la preposición precede a un sintagma nominal (*este año, esta tarde...*), preposicional (*por la noche*), o a un adverbio temporal” (Aleza-Enguita 2010: 199). Naturalmente, determina el reajuste de *desde*: en secuencias como *Regresé desde el sábado*, “el nexo enfatiza el momento puntual del sintagma nominal, por lo que denota un suceso instantáneo” (Aleza-Enguita 2010: 200).

- c) Fuente segura de infortunios léxicos son las palabras *tabú* en América, inocentes en España. Léxico y pragmática están presentes en la tabuización y el eufemismo, que en Hispanoamérica son obligatorios en la expresión pública a riesgo de ser considerado descortés o grosero, *pelado* o *majadero* (*Mx*), *guarango* o *guaso* (*Bo, Ar, Ur, Py*). Palabras que designan órganos y funciones sexuales y del metabolismo, como *coger*, *pisar* (‘realizar el coito’) son sustituidas por *tomar*, *agarrar*, *asir* (a Baldinger incluso le llamó la atención que los argentinos prefieran siempre *elegir* a *escoger* para evitar el posible calambur). El delicioso *dulce de leche* argentino recibe en *Mx* la designación de *cajeta*, innombrable en *Ar* y *Ur* por ser nombre vulgar del órgano sexual femenino como *papaya* (*Mx, Ho, ES, Ni, Cu, PR, Ec, Pe, Bo, Ve*), *concha* (*Ar, Gu, ES, Ec, Pe, Bo, Ch, Py, Ur*) y *cachucha* (*ES, Py, Ar, Ur*) que paradójicamente es una simple gorra con visera en *Mx, Gu, Ho, ES, Ni, RD, Co, Ve, Bo*. La tabuización obliga incluso a la redesignación referencial: *papaya*, el fruto, pasa a denominarse *lechosa* (*Ho, ES, Ni, RD, PR, Ve*). Una señora mexicana jamás podría preguntar en un comercio “¿Hay huevos?”, sino “¿Hay blanquillos?”. Por el contrario, palabras *tabú* en España no lo son en América: carecen de toda

alusión sexual *un carajo* ('muchacho'), *una carajita* ('niña'), *joder*, que equivale a 'molestar', 'bromear', 'hacer burla' (*Bo*, *Ar*, *Ch*, *Py*, *Ho*, *ES*, *Ni*, *CR*, *Cu*, *Ve*, *Ec*) y *joda* en *Ar*, familiarmente 'diversión informal' o 'chiste'³.

- d) Ciertas preguntas formales de cortesía española no son bien recibidas en *Mx*: "¿Cómo está su madre?" puede percibirse como insulto de consecuencias imprevisibles, por lo que es mejor preguntar "¿Cómo se encuentra su señora mamá / su mamacita?". La palabra *madre* tiene tantas y tan diferentes acepciones y valores, incluso encontrados, que su uso impone cuidado extremo. Algo maravilloso es *a toda madre*, también *padre* o *padrísimo*. Por derivación da lugar a *madriza* ('paliza'), *madrazo* 'golpe fuerte', involuntario ("Se dio un *madrazo*, no vio el escalón"), o voluntario ("Vaya *madrazo* que le puso el *cuico*"; *cuico*, también *la chota*, vulg. de *policia*); *madrear* es golpear a alguien ("Lo madreó *recio* / *barto*", mucho). *Valer madre* es no valer nada; pero *me vale madre*, no me importa; *partirse la madre* es pelearse con violencia; y *darle en la madre a alguien*, golpearlo física o moralmente ("Ese *cuate* le dio en la madre con su explicación al maestro", lo venció en una disputa). *Tener madre* es tener vergüenza; pero para desconcierto del no nativo, si algo *no tiene madre* quiere decir que es tanto buenísimo como malísimo: "¿Esta película no tiene madre!", es maravillosa; pero "*No tienes madre*, eres *mula* –malvado, perverso– con ese *chavo*", indica que lo trata injustamente. Que una misma unidad léxica tenga un significado y lo contrario también se ve en el argentinismo *macana* (mentira) y *macanudo* (lo maravilloso, lo estupendo). En la jerga de la delincuencia mexicana la *madrastra* es la cárcel, también *el bote*, *la grande*, *el cerezo*, *el reclu*, *el taris*, *el tanque*, *la tumba*, *la chinche*; y cumplir condena en ella es *calentar el cemento*.
- e) En América la cortesía, muy ritualizada en general, emplea fórmulas léxicas que, si no se conocen, llevan al indeseable infortunio. Perduran ciertas fórmulas españolas como "*tenga la bondad* de sentarse", que parece cortesía excesiva y que puede acompañar al *por favor*, *por favorcito*, imprescindible en cualquier petición. La cortesía se expresa incluso con el desplazamiento semántico de *regalar* (vender) en *Mx*: "¿Me *regala*, por favor, esos *tenis* del *aparador* que se ven desde la *banqueta* y están en *barata*?" Los *tenis* son *zapatillas deportivas*, las de *cordones* o *agujetas*, otro desplazamiento; *el aparador* es el escaparate o *vidriera* (*Ar*, *Ni*, *Cu*, *Ve*, *Ur*); *la banqueta* (*Mx*, *Gu*) es la acera, *andén* (*Ho*, *Gu*, *ES*, *Bo* y *Co*), *vereda* (*Pa*, *Ec*, *Pe*, *Bo*, *Ch*, *Ar*, *Ur*, *Py*); y *baratas* (*Mx*, *Gu*) son las rebajas.
- f) La minuciosidad, la prolijidad del relato (*prolijidad* con el significado peninsular, no el de 'limpio, aseado, de excelente aspecto' de *Ar*) y la redundancia expresiva están presentes de modo muy notable en el altiplano colombiano y en *Py* mediante la inserción reiterada en el relato de verbos declarativos (*le comento que*, *mira que*). Haensch lo atribuye a la importancia que concede el hispanoamericano a lo ritual, más que a lo funcional, a que "invierte más tiempo en los contactos humanos, de allí la prolijidad casi épica de los relatos orales y la duración más larga de saludos y despedidas" (Haensch 2002: 57). Abundan las perífrasis, los circun-

.....
3. Para evitar complicaciones con respecto a los términos malsonantes de América, es útil, aunque parcialmente, el repertorio del *Diccionario del español equívoco* de Criado de Val (1981).

loquios antes de abordar un tema, lo que pone a prueba la paciencia peninsular: con rodeos, matizaciones del tipo *a lo mejor, quizás, acaso, ¿quién sabe?, verá usted*, aunque no se tenga ninguna duda. Los protocolos de inicio de conversación formal con un desconocido lo ejemplifican, inspirados en el deseo de no parecer impositivos: “Perdón, buenas tardes, ¿me permite?, ¿sería tan amable, por favorcito, de decirme dónde está la calle X?”. Un “venga, hombre, explíquese, que no tenemos tanto tiempo”, anularía sin duda toda buena disposición al diálogo.

- g) En el ámbito de la política y referido a la corrupción sabemos qué es la *mordida*, inicialmente de *Mx*, o *cañonazo* (*Ni, Mx, Pa*) en una frase muy reveladora: “No hay político que resista un cañonazo de cien mil baros”. Los *baros* son los billetes, el dinero en general (*Mx, ES, Cu*), la *guita o guita, la plata* (*Ar, Ch*). Todo político mexicano que se precie tiene su *achichinle o achichinque* (*Mx, PR*), el *adulador* servil de turno. El soborno es la *coima* (*Mx, Ho, Ni, CR, Pa, Ec, Ch, Py, Pe, Ar, Ur*); y desde el último cambio de gobierno argentino se habló mucho de los *ñoquis* (*Ar, Ur*), los funcionarios que solo acuden a cobrar sin trabajar el último día del mes en el que es costumbre comer el inocente plato de pasta del mismo nombre. En *Mx*, este funcionario o político es un *aviador*.
- h) Si nuestros aprendientes son jóvenes, querrán comunicarse con sus iguales hispanoamericanos que, como en las áreas urbanas de nuestro mundo globalizado, forjan un léxico propio que con el tiempo trasciende al adulto informal. Solo algunas muestras: los de clase social alta son *fresa* (*Mx, Gu, Ni, CR, PR, Ec, Bo*), *chetos* (*Ar, Py, Ur*); los *pijos* españoles, aunque en *Ar* no se debe usar la forma en femenino porque es tabú (pene), si bien *pija* tiene acepciones admisibles en otros contextos: ‘golpiza, paliza’ (*Ho, ES*), ‘látigo o cuerda para azotar’ (*ES, Ni*), y vulgarmente ‘borrachera’ (*Gu, Ho, ES*); pero ‘cosa persona excelente, buena o bonita’ (*Ho, ES*). La *chuleta* que algunos jóvenes españoles emplean para copiar en los exámenes es *acordeón* (*Mx, Ho, ES, Ni, Cu, Bo*), *machete* (*Ni, Co, Bo, Ar*), y *machetero* el estudiante que copia de *machetes* en *Ar* y *Bo*; pero en *Mx, Gu* es el muy aplicado, lo que en *Ar* y *Ur* se define como *traga*.

3.2. LA SELECCIÓN DIDÁCTICA FRENTE A LOS CRITERIOS CURRICULARES

La serie de ejemplos posibles es interminable. Solo cabe preguntarse: ¿por dónde empezar la selección léxica para nuestra programación didáctica?, ¿cuándo incorporar repertorio léxico hispanoamericano?, ¿qué estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje emplear? No es fácil la tarea de selección léxica. Las escalas del MCER y del PCIC para la gradación del conocimiento del vocabulario sitúan al léxico americano a partir del nivel B1 en relación con viajes y hechos de actualidad; en el B2, con asuntos de especialidad; en el C1, con atención a la riqueza y la precisión así como al uso de expresiones idiomáticas en diversidad de registros formales y coloquiales; y en el C2, con variedad y calidad similar a la del hablante nativo. Aquí surge otra pregunta: ¿Qué nativo? ¿Español, hispanoamericano, un *superhablante* del léxico total? Descartada por irreal la exhaustividad léxica, sin olvidar que la variante del profesor es determinante en la adquisición del aprendiz de ELE (Moreno Fernández 2000, 2007) y que los dise-

ños curriculares deben adaptarse al alumno, sus necesidades y los condicionantes de sus respectivos contextos, puede ser útil introducir progresivamente unidades léxicas hispanoamericanas en la programación didáctica de A1, con un repertorio amplio referido a situaciones concretas; y de A2, de entornos cotidianos y habituales. El único límite serán las capacidades del alumno y su grado de interés por la realidad hispanoamericana ya que tampoco se trata de intensificar un esfuerzo cognitivo baldío; pero la experiencia demuestra que alumnos de A2, con escaso vocabulario, se muestran entusiasmados y retienen con más facilidad las palabras nuevas si se les informa de su equivalente en América (Brieño 2012). La coincidencia curricular en la recomendación de trabajar con el léxico de *situaciones cotidianas* supone hacerlo con un amplio corpus, como muestra el siguiente texto, con las que se refieren a lo que se hace normalmente cada día un colombiano:

El colombiano, después de levantarse, *se baña* ('se ducha'), *se baña las manos, el pelo, los dientes, se da una afeitada, se pone pantaloncito* ('calzoncillo'), *una franela* ('camiseta'), *unas medias* ('calcetines'), una camisa quizás con *mancornas* ('gemelos'), y un *vestido* ('traje de caballero'). Luego *se desayuna* ('desayuna'), con *tinto* ('café solo'), o *perico* ('café cortado') y quizás también con *huevos pericos con tocineta* ('huevos revueltos con bacon'). Si sabe *manejar* ('conducir'), saca su *carro* ('coche'), del garaje. En el vocabulario del automóvil encontramos muchas diferencias del uso peninsular. El *volante* del español peninsular es *el timón*; el *embrague*, el *cloch*; el *punto muerto*, *el neutro*; la *cámara*, *el neumático*; la *llanta* del español peninsular es el *rin*. El *reverso* del español colombiano es en España *la marcha atrás*. Cuando el coche tiene una *avería*, se dice que el carro *se varó* o *está varado*, que el conductor tuvo *una varada* y que por fin logró *desvarar su carro*. La gasolinera es en Colombia *la bomba*; el equilibrado de ruedas, *el balanceo*. *Recauchutar una cubierta* es en Colombia *reencauchar una llanta*. El *intermitente de dirección* es *la direccional*. Un *embotellamiento de tráfico* es un *trancón*. Para *parquear el carro* (para estacionar o aparcar) se busca un *parqueadero*. Al *maletero* o *portaequipajes* de Madrid corresponde en Colombia *el baúl*; al *parachoques*, el *bómp*. Nuestro colombiano toma entre el desayuno y el almuerzo sus *medias nueves*, a veces en una *lonchería*. La comida del mediodía se llama siempre *el almuerzo*, el verbo correspondiente es *almorzar*. La merienda que se toma a media tarde se llama *las onces*; la *cena* de Madrid corresponde a la *comida* de Bogotá, y *cenar* es *comer*. Para acompañar *los tragos* se sirven *pasabolas* (tapas). Es muy usual tomarse un *aguardiente* ('licor de anís') y después de las comidas, como digestivo, *un agua aromática* ('infusión de hierbas').

En Colombia se come *pescado*, y en los ríos también hay *pescados* ('peces'). La ropa se guarda en un *clóset* ('armario empotrado'), para colgarla se usan *ganchos* ('perchas' o *colgadores*). La señora, cuando sale de su casa, lleva *cartera* ('bolso de señora'), con un *estilógrafo*, un *esfero* ('bolígrafo'), un *briqué* (*encendedor* o *mechero*) y otros utensilios. Se podría alargar esta lista de ejemplos indefinidamente.

A nivel familiar y popular encontraríamos aún más diferencias en el léxico: por ejemplo, un tipo o individuo es *un pisco*; un policía, un *aguacate*; una mujer policía de tráfico, *una mota*; una borrachera, *una juma*; un asunto problemático o desagradable es *una vaina*; lo que es estupendo o extraordinario es *chévere*. El hambre, en español popular *gazuza*, es en Colombia *la gurbia* (Haensch 2002: 37-38).

El texto incluye panamericanismos, prioridad en la selección léxica didáctica, pero también geosinonimia regional colombiana que pueden generar confusión al aprendiz que solo conoce español europeo.

4. CRITERIOS ESPECÍFICOS DE SELECCIÓN DIDÁCTICA

La enseñanza sistemática del léxico, siempre necesaria (Tréville 1989, 2000, 2001; Tréville y Duquette 1996, Izquierdo Gil 2005) aunque se combine con la incidental, debe partir de un principio básico:

La unidad léxica no existe nunca de modo aislado, ni en la expresión textual, ni en el sistema, ni menos aún, como demuestran las neurociencias, en nuestro cerebro. Todo signo lingüístico (palabra o unidad fraseológica) es el centro de un conjunto de relaciones sistemáticas, contextuales, sintácticas, léxico-semánticas y pragmáticas que pueden activarse en mayor o en menor medida según la capacidad y el conocimiento de la LE del hablante (Regueiro 2015: 5).

La presentación didáctica del léxico hispanoamericano ha de incluir estas relaciones para favorecer la adquisición activa, la recuperación oportuna y el desarrollo autónomo de la competencia léxico-semántica más allá de nuestras clases. En tal sentido, la presentación de cada unidad léxica americana se enriquecerá sensiblemente con la reflexión sobre sus recursos de formación y sus relaciones semánticas –sinonimia / antonimia, polisemia / homonimia, meronimia, desplazamientos metafóricos y metonímicos, eufemismo / tabuización, fraseología y selección léxica– en actividades que permitan comprender la continuidad del sistema en su conjunto. La vinculación entre unidades, procesos y relaciones facilitará al aprendiente la construcción de redes cognitivas de las que pueda derivar inferencias, activar su capacidad de presuposición, de anticipación y de evitación del posible infortunio léxico-comunicativo. Al mismo tiempo, la elección de la unidad léxica ha de responder a criterios básicos de accesibilidad, basada en la comprensión fundamental para un aprendizaje significativo, frecuencia y productividad textual, para lo cual contamos actualmente con múltiples herramientas⁴ con las que también podemos seleccionar los contextos más proclives al infortunio comunicativo.

4.1. PANHISPANISMOS, PANAMERICANISMOS Y GEOSINÓNIMOS DE GRANDES ÁREAS

Los panhispanismos, conocidos en América y en España, deben ser las primeras unidades seleccionadas junto a los panamericanismos que desde el inicio de la inmigración se oyen también en España; por ejemplo: *apurarse* ('darse prisa'), *liviano* ('ligero de peso, de ropa o de comida'), *pararse* ('ponerse de pie'), *saco* ('chaqueta'), *sesionar* ('celebrar una reunión'), *chequera* ('talonario'), *plata* ('dinero'), *fósforos* ('cerillas'), *extinguidor* ('extintor'), *deceso* ('fallecimiento'), *canciller* ('Ministro

4. El *Diccionario de Americanismos* (dir. López Morales) es un recurso imprescindible que ofrece variedad de geosinónimos en cada entrada y un apéndice sinonímico cuando superan la decena. El ordenamiento interno de las acepciones se determina por frecuencias –de más a menos frecuentes– a partir de CREA y CORPES XXI, lo que facilita sensiblemente la selección del léxico para la programación. Incluye información gramatical, marcas diatópicas, sociolingüísticas –registros, valoración social, estilos– pragmáticas; desplazamientos metafóricos y metonímicos, ámbitos semánticos, locuciones.

de Asuntos Exteriores'), *atorarse* ('atragantarse'), *jugo* ('zumo de frutas'), *caminar* ('andar'), etc. Ciertos panhispanismos como *gasolina*, peninsular pero conocida en varios países, coexiste con geosinónimos como *nafta* (*Bo, Ar, Ur y Py*), y *bencina* en *Ch*, donde *bencinera* es la estación de servicio, la *gasolinera* (*Mx, Gu, Ho, ES, Ni, CR, Pa, Cu, RD, PR, Co, Ve, Bo, Ec, Pe, Ch, Py*), también *garaje* (*Mx*), y *gasolinero* (*Mx, Ho, ES, Ni, CR, Pa, PR, Ec, Pe, Bo, Py*) lo relativo a la gasolina, incluidas las personas que la suministran en *Bo y Py*. Ahora bien, *gasolina* es metafóricamente en *EU y Mx* y en el mundo de la droga la pasta de cocaína de mala calidad; en *Cu*, la energía de una persona.

4.2. CLARIFICACIÓN DE POLISEMIA Y HOMONIMIA

Clarificar los casos de polisemia y desplazamientos semánticos constituye una de las estrategias más importantes para evitar infortunios. En España la acepción más frecuente de *andar* es 'caminar', no así en *HA*; la expresión "¡qué aire hace hoy!" se interpreta en España como "¡qué viento hace hoy!", pero para un hispanoamericano el aire no se mueve por lo que no es sinónimo de *viento*. "¿Te apetece tomar algo?", en España es invitación a 'comer', y un hispanoamericano lo entiende como invitación a beber; pero no se utilizará *apetecer* sino *gustar, provocar*, entre otras variantes: en *Co* preguntarán ¿te provoca?

La *comida* en España es siempre la del mediodía, pero es *la cena* no solo en *Co*, también en *CR, PR, Ve y Pe*. *Cena* tiene otras acepciones: 'reunión social nocturna para comer' (*Ve, Ch*), 'pulpa de la fruta' (*Ni, Ve*); 'crítica mordaz' (*CR*). Ofrecer un *pitillo* como en España puede ocasionar equívocos: colombianos, cubanos y venezolanos entenderán que se ofrece una *pajita* para sorber bebidas, el *popote* mexicano; pero en *Ni, PR y Pe*, que se trata de un cigarrillo de marihuana; en *Bo*, de cocaína. *Amarrar* es término marinero que se emplea preferentemente en España para referirse a 'atar una embarcación', pero en *Am* es 'atar' en sentido amplio, por lo que se *amarran* paquetes, cordones de zapatos, lazos, etc., equivale a 'concertar pactos', 'pactar' (*Mx, Ho, ES, Ni, Pa, Cu, RD, Co, Ec, Pe, Bo, Ch, Ar*), 'vendar' (*Mx*), y también 'embriagarse' (*Mx, RD, Co, Ar*), 'conquistar o seducir' (*Mx, Ho*), pero solo si es con un *amarre*, un 'hechizo', una práctica mágica en *Mx, Cu, Pe, Bo, Ar*. Cuando decimos *guapo* a alguien en América, el piropro no se ajusta a lo físico: equivale a 'trabajador, eficiente', o a 'persona que enfrenta con coraje una situación difícil' (*Cu, DR, Co, Bo, Ar*); pero cuidado con *guapetón*, 'agresivo, pendenciero' (*Cu, RD, PR, Bo*) o que presume de valiente (*Co, RD*). Los deliciosos *churros* españoles nada tienen que ver con el significado americano de *churro* 'hombre o mujer atractiva de muy buena presencia' (*Co, Pe, Bo, Ar, Ur, Ch*), e incluso 'bien vestida o arreglada' (*Ar, Ur*), pero, en ningún caso, con la acepción española de 'chapucería, cosa mal hecha'. Hablando de belleza, un *churro* americano puede ser *mono, monísimo* en España, pero no necesariamente tendrá que ser 'rubio', significado de *mono* en *Co*; aunque en *Ve*, un *mono*, una *mona*, son las personas 'vulgares', amén de otras muchas acepciones regionales. En *Mx* la persona rubia será güera –aunque es 'achacosa o enfermiza' (*ES*)–; y el que está *endrogado* no significa que consuma drogas, sino que tiene *drogas*, 'deudas' (Regueiro 2009).

4.3. PROCESOS DE FORMACIÓN DE PALABRAS

Para contribuir a que el aprendiente pueda hacer generalizaciones que le permitan interpretar unidades de la misma base léxica, es fundamental trabajar con la neología americana por derivación: los procesos de sufijación, en la base de multitud de americanismos, convenientemente presentados con su equivalente general, facilitarán las inferencias léxicas. La verbal denominativa es de las preferidas: en prácticamente toda *Am*, *alistar* ('preparar, arreglar algo para que esté listo'), *matrimoniarse* ('casarse'); *campeonar*, 'participar en un campeonato' (*Co*, *Ur*) y 'ganarlo' (*Ec*, *Pe*, *Bo*, *Ch*, *Ar*); *timbrar*, 'tocar o sonar el timbre' (*Mx*, *Ho*, *Ni*, *Co*, *Ec*, *Bo*, *Ch*, *Ar*, *Ur*), *argollarse* por *comprometerse en matrimonio* (*NO Ar*). Los sufijos -ear > -iar permiten formar verbos como *dijuntiar* ('matar'), *carniar* ('matar reses'), *panfletiar* ('hacer panfletos, octavillas y repartirlos'). Sufijos muy productivos son -ada, -ida en nombres de acción y efecto: *atropellada* por *atropello*, *conversada* por *conversación*; y para colectivos como *caballada*, *muchachada*, *paisanada*. Otra fuente inagotable de neologismos y diferencias la constituyen los cambios de sufijos: *estadía* ('estancia, permanencia'), *friolento* por *friolero*, *conferencista* por *conferenciante*, *profesionista* por *profesional*, *planteo* por *planteamiento*, *florería* por *floristería*, *el vuelto* por la *vuelta*, *llamado* por *llamamiento*, *telefonazo* por llamada telefónica, *reclamo* por *reclamación*, *metida de pata* por *metedura de pata*, *decanatura* por *decanato*.

En la oralidad y en todos los niveles comunicativos, la afectividad es sumamente importante, de ahí la importancia de diminutivos y aumentativos. El aumentativo -azo tiene valor ponderativo, afectuoso y superlativo: *es un amigazo* 'gran amigo'; *venía cansadazo* 'venía muy cansado'. Los diminutivos españoles en -illo, -ete, -ín apenas se emplean como tales en América, forman derivados con noción distinta: *frutilla* ('fresa'), *conventillo* ('casa de vecindad'). En su lugar, es de suma vitalidad -ito: *patroncito*, *aborita*, *aurita*, *orita*, e incluso *aboritita* (*Mx*.), repetido para intensificar. Para este refuerzo en *CR*, Antillas, *Co* y parte de *Ec* se añade -ico al primer -ito: *chiquitico*, y a los sustantivos en /t/: *zapatico*, *ratico*. La dimensión pragmática del diminutivo americano determina que su supresión en *Co*, *Mx*, *Ve*, *Bo* o *Ec* signifique indiferencia, rechazo, distancia o enfriamiento de las relaciones:

"En Bogotá oímos las frases siguientes: *Mamita*, ¿quiere *cafecito*? ¿Con *lechecita*? *Aborítica se lo preparo*. Esta frase no es afectada para un bogotano, sino lo normal. Si se dijese como en España: ¿Madre (mamá), quieres café? ¿Con leche? Ahora mismo te lo preparo., esto se consideraría descortés o "frío" (Haensch 2002: 57).

4.4. CONSTRUCCIÓN DE REDES SEMÁNTICAS

Toda unidad léxica es el centro de una red semántica y favorecer su construcción cognitiva en el lexicon del aprendiente puede constituirse en una estrategia didáctica provechosa, siempre a partir del léxico en el texto y en su situación comunicativa concreta. Se trata de favorecer sinergias positivas que faciliten el aprendizaje significativo, funcional y sistémico, la adquisición y la recuperación en las actividades de la programación didáctica (Regueiro 2016). El siguiente esquema representa la secuencia recomendada en torno a la geosinonimia *conducir* / *manejar*.



Con respecto a la geosinonimia panamericana *conducir* (E) / *manejar* (Am), la secuencia de lo más concreto y sistemático hacia lo relacional y abstracto constaría de las siguientes actividades:

a) Reflexión sobre el significado y su polisemia:

- relacionar ambas unidades con su significado lingüístico ('guiar un vehículo automóvil');
- acepciones concretas ('llevar, transportar de una parte a otra', 'guiar o dirigir hacia un lugar');
- acepciones connotativas y abstractas ('guiar o dirigir a un objetivo o a una situación; un negocio o la actuación de una colectividad'), incluida la forma pronominal *conducirse* (*manejarse*, portarse, comportarse, proceder de una u otra manera, bien o mal).

b) Establecer las relaciones semánticas posibles:

- sinonimia de *manejar*, con sus respectivas acepciones: *guiar, gobernar, dirigir, llevar, trasladar, transportar, orientar*;
- holonimia-meronimia: *arrancar, frenar, mirar por el retrovisor*;
- relaciones asociativas: *conducir / manejar* con *velocidad, precaución, lentitud, avanzar, detenerse, seguridad vial, prohibido, prohibición, multa, tráfico, señales de tráfico, policía, calle, avenida, carretera*;
- selección semántico-sintáctica, valor transitivo y combinatorio con *automóvil, tren, metro, camión coche, carro*, (*conducir un coche, manejar el carro*);
- colocaciones y solidaridades: *conducir un coche, pilotar un avión, tripular un barco, capitanear un grupo de personas*;
- lexías complejas: *conducir de un tirón / con mano de hierro*;
- red formal derivativa: *conducir / manejar*, identificados como verbos, conforman la serie de sustantivos y adjetivos *conductor, conducción, conducta, condu-cible*; de *manejeable, inmanejeable*; etc.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN PROVISIONAL

En nuestra sociedad globalizada los profesores de ELE contamos con innumerables recursos, audiovisuales, de medios y redes sociales, como para conocer y ampliar la competencia léxico-comunicativa respecto de la realidad hispanoamericana, lo que es fundamental para desarrollar las propias competencias clave, en especial, la de facilitar la comunicación intercultural (Moreno Fernández 2012). Pero como no se puede enseñar lo que no se sabe, es imprescindible introducirse en monografías⁵, atlas lingüísticos y socioculturales⁶, obras lexicográficas⁷ fundamentales y bibliografías específicas⁸. La recomendación final es seguir aprendiendo y no tener miedo a la variedad léxica de nuestra riquísima lengua, sino comprenderla como parte del sistema y de su uso; porque incorporar una nueva palabra significa mucho más que sumar una unidad léxica exótica, ya que, como dice Vigotsky, en una frase siempre luminosa y fértil: “Una palabra es un microcosmos de conciencia humana”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEZA IZQUIERDO, M., ENGUITA UTRILLA, J. M.^a (coords.) (2010): *La lengua española en América: normas y usos actuales*, Valencia: Universidad de Valencia, <http://www.uv.es/aleza>
- ALONSO, A. (1953): *Estudios lingüísticos. Temas hispanoamericanos*, Madrid: Gredos.
- ALONSO, A. (1979): *Castellano, español, idioma nacional: historia espiritual de tres nombres*. Buenos Aires: Losada.
- ALVAR LÓPEZ, M. (1975): *España y América cara a cara*. Valencia: Bello.
- ALVAR LÓPEZ, M. (1976): *Atlas Lingüístico y Etnográfico de las Islas Canarias*. Cabildo Insular de Gran Canaria.
- ALVAR LÓPEZ, M. (1978): *Dialectología Hispánica*, Madrid: UNED.
- ALVAR LÓPEZ, M. (1983): *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Aragón, Navarra y Rioja*, Madrid: La Muralla.
- ALVAR LÓPEZ, M. (1991a): *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía*, Madrid: Arco/Libros.
- ALVAR LÓPEZ, M. (1991b): *El Español de las dos orillas*, Madrid: Mapfre.
- ALVAR LÓPEZ, M. (1993): *El español en la República Dominicana*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- ALVAR LÓPEZ, M. (1995): *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Cantabria*, Madrid: Arco Libros.
- ALVAR LÓPEZ, M. (1999a): *Atlas Lingüístico de Castilla y León*, Salamanca: Junta de Castilla y León.
- ALVAR LÓPEZ, M. (coord.) (1999b): *Manual de dialectología hispánica. El español de América*. Barcelona: Ariel.

.....

5. Aleza Izquierdo-Enguita Utrilla 2010; Alonso 1953, 1979; Alvar López 1975, 1978, 1991b, 1999, a, b; Boyd-Bowman 1972, 1985; Buesa Oliver-Enguita Utrilla 1992; Carricaburo 1999; Criado de Val 1981; Di Tullio 2013; Fontanella de Weinberg 1993; García-Regueiro 2012; Garrido Domínguez 1992; Gómez Molina 2004 a-b; Guitart-Zamora Munné 1981; Haensch 2002; Hernández 1992; Kany 1976; Lapesa 1983; Lipski 1996; Lope Blanch 1988; López Morales 1992, 1998; Malmberg 1974; Moreno de Alba 1993; Moreno Fernández 2000, 2007, 2009, 2010, 2012, 2014; Ramírez Luengo 2007; Regueiro Rodríguez 2009, 2014, a, b; Rodríguez Muñoz 2012; Rona 1967; Rosenblat 1984; Salvador Caja 1988, 2001; Sánchez Méndez 2003; Vaquero 1995, 1996; Vidal de Batini 1964; Zamora Vicente 1996.

6. Alvar 1983, 1991a, 1993, 1995, 1999^a, 2000, 2001 a, b; Flórez 1981-83; Lope Blanch 1990; UNICEF-FONPROEIB 2009.

7. Haensch-Werner 1993 a, b, 2000 a, b; Lara 1996, 2015; Morales Petorino *et alii*, 1984-1987; Morínigo 1993; Neves 1975; Núñez-Pérez 1994; RAE-ASALE 2005, 2010, 2014; Santamaría 1942; Vaquero 2005.

8. Barriga *et alii* 1999; Doni de Mirande *et alii*, 1994; García Español 1995-2008; López Morales 1994, 1999; Montes Giraldo 1999; Morales 1999; Solé 1996; Valencia 1995.

- ALVAR LÓPEZ, M. (2000): *El español en el sur de Estados Unidos. Encuestas y textos*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- ALVAR LÓPEZ, M. (2001a): *El español en Paraguay. Estudios, encuestas y textos*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- ALVAR LÓPEZ, M. (2001b): *El español en Venezuela: estudios, mapas, textos*, Madrid: Agencia de Cooperación Internacional.
- BARRIGA, R., MARTÍN, P., PARODI, C. (1999): *El español de América*. México, Madrid: Arco/Libros.
- BOYD-BOWMAN, P. (1972): *Léxico hispanoamericano en el siglo XVI*, Londres: Tamesis.
- BOYD-BOWMAN, P. (1985): Índice geo-biográfico de más de 56000 pobladores de la América Hispánica, México: FCE.
- BRIÑO, C. (2012): *El léxico del mundo animal y el acceso léxico sinonímico en ELE: estudio semántico y didáctico*, Madrid: UCM [Tesis doctoral].
- BUESA OLIVER, T. y J. M. ENGUITA UTRILLA (1992): *Léxico del Español de América: Su elemento patrimonial e indígena*, Madrid: Mapfre.
- CARRICABURO, N. (1999): *El voseo en la literatura argentina*, Madrid: Arco/Libros.
- CRADO DE VAL, M. (1981): *Diccionario del español equívoco*, Madrid: SGEL.
- DI TULLIO, Á. (2013): *El español de la Argentina. Estudios gramaticales*. Buenos Aires: Eudeba.
- DONI DE MIRANDE, N. et al, (1994): *Argentina, Paraguay y Uruguay*, Madrid: Arco/Libros.
- FLÓREZ, L. (1981-83): *Atlas Lingüístico-etnográfico de Colombia*, Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- LOPE BLANCH, J. M. (1990): *Atlas lingüístico de México*, México: Colegio de México-FCE.
- UNICEF-UNICEF-FONPROEIB (2009): *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*.
- FONTANELLA DE WEINBERG, M. B (1993): *El Español de América*, Madrid: Mapfre.
- GARCÍA ESPAÑOL, A. M. (1995-2008): *Bibliografía de historia del español de América*. Tarragona.
- GARCÍA, S. M., REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.^a L. (2012): *Estudios gramaticales XIII: El mundo de la palabra*, Mar del Plata: Ediciones Martín.
- GARRIDO DOMINGUEZ, A. (1992): *Los orígenes del español de América*, Madrid: Mapfre.
- GÓMEZ MOLINA, J. R (2004b): “La subcompetencia léxico-semántica”, SÁNCHEZ LOBATO, J., SANTOS GARGALLO, I (coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 789-810.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004a): “Los contenidos léxico-semánticos”, SÁNCHEZ LOBATO, J., SANTOS GARGALLO, I. (coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 491-510.
- GUITART, J, ZAMORA MUNNÉ, J. C. (1981): *Dialectología hispanoamericana*, Salamanca: Almar.
- HAENSCH, G. (2002): “Español de América y Español de Europa (2.^a parte)”, *Panace@*, vol. 3, nº 7, 37-64.
- HAENSCH, G., WERNER, R. (dir.) (1993a): *Nuevo diccionario de colombianismos*, Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- HAENSCH, G., WERNER, R. (dir.) (1993b): *Nuevo diccionario de uruguayismos*, Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- HAENSCH, G., WERNER, R. (dir.) (2000a): *Diccionario del español de Argentina. Español de Argentina- Español de España*, Madrid: Gredos.
- HAENSCH, G., WERNER, R., R (dir.) (2000b): *Diccionario del español de Cuba Español de Cuba-español de España*, Madrid: Gredos.
- HERNÁNDEZ ALONSO, C. (coord.) (1992): *Historia y presente del español de América*, Valladolid: Junta Castilla y León.

- IZQUIERDO GIL, M.^a C. (2005): *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Málaga: ASELE.
- KANY, C. (1976): *Sintaxis hispanoamericana*, Madrid: Gredos.
- LAPESA, R. (1983): *Historia de la lengua española*, Madrid: Gredos.
- LARA, L. F. (1996): *Diccionario del español usual en México*, México: Colegio de México.
- LARA, L. F. (2015): *Diccionario del español de México*, México: Colegio de México. <http://dem.colmex.mx>
- LIPSKI, J. (1996): *El español de América*, Madrid: Cátedra.
- LOPE BLANCH, J. M. (1988): *Estudios de lingüística hispanoamericana*, México: UNAM.
- LÓPEZ MORALES, H. (1992): *El español del Caribe*, Madrid: Mapfre.
- LÓPEZ MORALES, H. (1994): *Las Antillas*, Madrid: Arco/Libros.
- LÓPEZ MORALES, H. (1998): *La aventura del español en América*, Madrid: Espasa.
- LÓPEZ MORALES, H. (1999): *El español de América. América Central*, Madrid: Arco/Libros.
- MALMBERG, B. (1974): *La América hispanohablante*, Madrid: Istmo.
- MONTES GIRALDO, J. J. (1999): *El español de América. Colombia y Venezuela*, Madrid: Arco/Libros.
- MORALES PETORINO, F., QUIROZ MEJÍAS, Ó., PEÑA ÁLVAREZ, J. (1984-1987): *Diccionario ejemplificado de chilenismos y de otros usos diferenciales del español de América*, Valparaíso: Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Valparaíso (t. I y II), Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación y Universidad Tecnológica Vicente Pérez Rosales (t. III, IV y V).
- MORALES, A., CARDONA, J. (1999): *El español de América. Estados Unidos*, Madrid: Arco/Libros.
- MORENO DE ALBA, J. G. (1993): *El español en América*, México: FCE.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2007): *¿Qué español enseñar*, Madrid: Arco/Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2014): *La lengua española en su geografía*, Madrid: Arco/Libros.
- MORENO FERNANDEZ, F. (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, Madrid: Arco/libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (dir.) (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, Madrid: Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf
- MORÍNIGO, M. (1993): *Diccionario del español de América*, Madrid: Anaya-Mario Muchnik.
- NEVES, A. M. (1975): *Diccionario de americanismos*. Buenos Aires: Sopena.
- NÚÑEZ, R., PÉREZ, F. J. (1994): *Diccionario del habla actual de Venezuela. Venezolanismos, voces indígenas, nuevas acepciones*, Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- RAE (2016): *CORPES XXI. Corpus del Español del Siglo XXI*, <http://web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view;jsessionid=D7B872157392BC036A3C900449873B4D>
- RAE (2016): *CREA. Corpus de Referencia del Español Actual*, <http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/crea>
- RAE-ASALE (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid: Santillana.
- RAE-ASALE (2010): *Diccionario de americanismos de la lengua española*, Madrid: Santillana. <http://www.asale.org/>
- RAE-ASALE (2014): *Diccionario de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe. <http://www.rae.es/>
- RAMÍREZ LUENGO, J. L. (2007): *Breve historia del español de América*, Madrid: Arco/Libros.
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.^a L. (2009): "Lengua, variación, contextos de enseñanza y qué español enseñar. La variación léxica", *Actas del X Encuentro Práctico del profesorado de ELE: Jornadas didácticas del español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen-Intenational House-

- Instituto Cervantes, 31-47, http://www.campusprofele.es/jornadasdidacticas2009/index.php?option=com_content&task=view&id=77&Itemid=107
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.^a L. (2010): *La sinonimia*, Madrid: Arco/ Libros.
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.^a L. (2014a): *La programación en ELE. Pautas para el diseño de la programación de un curso ELE*, Madrid: Arco/Libros.
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.^a L. (2014b): *Lengua española: Variación y uso. El español de América*, Madrid: UCM.
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.^a L. (2015): “Algunas reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje del léxico en ELE”, *Linred, Lingüística en red XIII*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, http://w.linred.es/numero13_monografico_Art3.html
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.^a L. (2016): *Unidades, estrategias y técnicas didácticas en ELE*, Madrid: Arco-Libros.
- RODRÍGUEZ MUÑOZ, F. (2012): “El español atlántico: revitalización de un concepto metodológico desde la dialectología”, *Sintagma* 24, 23-32.
- RONA, J. P. (1967): *Geografía y Morfología del voseo*, Porto Alegre: Universidad.
- ROSENBLAT, Á. (1984): *Estudios sobre el español de América*, Caracas: Monte Ávila.
- SALVADOR CAJA, G. (1985): *Semántica y lexicología del español*, Madrid: Paraninfo.
- SALVADOR CAJA, G. (1988): *Lengua Española y Lenguas de España*, Barcelona: Ariel.
- SALVADOR CAJA, G. (2001): “El español en España y el español en América”, *Nueva revista de política, cultura y arte*, 74, 58-60.
- SÁNCHEZ MÉNDEZ, J. (2003): *Historia de la lengua española en América*, Valencia: Tirant lo Blanch.
- SANTAMARÍA, F. J. (1942): *Diccionario general de americanismos*, México: Pedro Robredo.
- SOLÉ, C. A. (1996): *El español de América: Introducción*, Madrid: Arco/Libros.
- TRÉVILLE, M. C. (1989): “Faut-il enseigner le vocabulaire de la langue seconde?”, LEBLANC, R. et al. (eds.), *L'enseignement des langues secondes aux adultes: Recherches et pratiques*, Québec: Université de Laval.
- TRÉVILLE, M. C. (2000): *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde. Recherches et théories*, Québec: Les éditions Logiques.
- TRÉVILLE, M. C. (2001): “Le développement du vocabulaire en L2: point de vue pédagogique”, CORNAIRE, C., TAYMOND, P. M. (eds.), *Regards sur la didactique des langues secondes*, Québec: Les éditions Logiques, 271-294.
- TRÉVILLE, M. C., DUQUETTE, L. (1996): *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris: Hachette.
- VALENCIA, A. (1995): *Chile*, Madrid: Arco/Libros.
- VAQUERO, M.^a (1995): *El español de América I. Pronunciación*, Madrid: Arco/Libros.
- VAQUERO, M.^a (1996): *El español de América II. Morfosintaxis y léxico*, Madrid: Arco/Libros.
- VAQUERO, M.^a (2005): *Tesoro lexicográfico del español de Puerto Rico*. Academia Puertorriqueña de la Lengua.
- VIDAL DE BATINI, B. E. (1964): *El Español de Argentina*, Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- ZAMORA VICENTE, A. (1996): *Dialectología española*, Madrid: Gredos.

Estudios teóricos y prácticos

La competencia interaccional en estudiantes de B2: Análisis de la gestión de turnos de habla en ELE

LAURA ACOSTA ORTEGA
Universidad Pompeu Fabra

I. INTRODUCCIÓN

En el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001: 75) se recoge que la interacción oral pone en marcha mecanismos y estrategias que:

Suponen la colaboración y la interacción en acciones tales como tomar el turno de palabra y cederlo, formular el tema y establecer un enfoque, proponer y evaluar las soluciones, recapitular y resumir lo dicho y mediar en un conflicto.

Sin embargo, según Walsh (2011) hay una tendencia a enfatizar la habilidad individual para producir discursos lingüísticamente correctos por encima de la negociación del contenido. En el presente artículo analizaremos las interacciones en el aula de un grupo estudiantes de español como lengua extranjera (de ahora en adelante, ELE), para observar uno de los mecanismos que se pone en marcha en la interacción oral: la gestión de turnos de habla. En concreto, nos fijaremos en los lapsos y los solapamientos que se producen en sus interacciones, para observar qué funciones cumplen dentro de la interacción.

En primer lugar, comentaremos brevemente el marco teórico en el que nos situamos, atendiendo a dos conceptos clave: la competencia interaccional y la gestión de turnos de habla. A continuación, mencionaremos los objetivos de este estudio y la metodología que hemos seguido para lograrlos. Seguidamente, presentaremos el análisis realizado y concluiremos con un resumen de los resultados obtenidos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. COMPETENCIA INTERACCIONAL

Nuestro trabajo se basa en el concepto de *competencia interaccional* (de ahora en adelante, CI), que Young (2008: 101) define como “a relationship between participants’ employment of linguistic and interactional resources and the context in which they are employed”. Walsh (2011: 165) señala que la CI pone el foco de atención en la forma en la que la interacción se guía y se gestiona, teniendo en cuenta el contexto de comunicación: en diferentes contextos se movilizarán recursos diferentes para co-construir los significados y lograr un objetivo común. Así pues, la interacción se entiende como una colaboración entre los participantes y no como la yuxtaposición de cada una de las producciones individuales. Por tanto, la CI centra su estudio en la comunicación, lo que significa que los hablantes deben prestar atención a sus contri-

buciones, para ayudarse y apoyarse si es necesario; lo que obliga a los interlocutores a realizar una escucha activa.

Según Young (2008) se puede describir una práctica discursiva fijándonos en tres elementos: 1) *recursos relacionados con la identidad*, es decir, el marco de participación señala las identidades que adoptan los participantes; 2) *recursos lingüísticos*, que se dividen, por un lado, en el registro (características de pronunciación, vocabulario y gramática que tipifican una práctica) y, por otro, en los modos de significación (formas en las que los participantes construyen significados interpersonales y textuales); 3) *recursos interaccionales*, que incluyen cuatro elementos:

- a) *actos de habla*: cómo se seleccionan y en qué orden se producen;
- b) *toma de turnos*: cómo se selecciona al nuevo hablante y cómo saben los participantes cuándo termina un turno y cuándo empieza el siguiente;
- c) *reparaciones*: formas en las que los participantes responden a los problemas que puedan surgir en una interacción;
- d) *límites de la interacción*: cómo se señalan los inicios y finales de la interacción.

De todos estos recursos, nos centraremos aquí en la toma de los turnos de habla, sobre los que hablaremos más extensamente en el siguiente apartado.

2.2. TURNOS DE HABLA

Según Cestero (2016: 4), un turno se caracteriza por los siguientes rasgos:

Un período de tiempo que comienza cuando una persona empieza a comunicar y concluye cuando dicha persona deja de hacerlo; durante él, un hablante emite un mensaje -verbal o no verbal- con intención de ofrecerlo completo. Una vez concluido el mensaje proyectado para un turno, el hablante deja de comunicar y otro participante puede tomar la palabra o el turno; puede producirse, entonces, una alternancia.

Las reglas que marcan cómo se produce esta alternancia de turno fueron descritas por Sacks, Schegloff y Jefferson en 1974. Cuando un hablante termina un turno, se pueden producir tres situaciones:

- (a) El hablante actual selecciona al hablante siguiente, por ejemplo, por medio de una pregunta. Si el hablante actual hace uso de esta posibilidad, la persona seleccionada tiene el derecho y la obligación de tomar el turno. Si, por cualquier razón no lo hace, opera la regla (b):
- (b) Si el hablante actual no selecciona al hablante siguiente, cualquier otro hablante puede autoseleccionarse y tomar el turno. En caso de que nadie lo haga, entra en juego la regla (c):

(c) El hablante actual puede continuar.

Sin embargo, sabemos que estas reglas no siempre se cumplen y la alternancia no se realiza de forma tan “limpia”, sino que es habitual que en la interacción oral se produzca *solapamientos* y *lapsos*. Según García (2009: 141) esta falta de sistematicidad sucede porque las señales que emite el hablante al oyente para marcar un lugar apropiado para la transición “no son convenciones fijas, sino [...] sensibles al contexto”.

Por tanto, los solapamientos y los lapsos se consideran un problema en la gestión de turnos, según las normas arriba mencionadas. Sin embargo, los *solapamientos*, que se producen cuando dos o más participantes emiten un turno de habla a la vez, no se entienden como un problema en la interacción, sino como una muestra de atención (Schegloff 2000). Por el contrario, los *lapsos*, es decir, el silencio que se produce entre dos turnos de habla, no pueden ser atribuidos a ninguno de los hablantes y no son preferidos en la interacción (Heritage 2005).

3. OBJETIVOS

Visto el papel relevante en la interacción que tiene la gestión de los turnos de habla, nos planteamos el siguiente objetivo: observar cómo realizan los hablantes de ELE de nivel B2 las alternancias de turno en una actividad de interacción oral en el aula. Para ello, caracterizaremos los *lapsos* y los *solapamientos* que se producen, para observar qué función cumplen en la interacción.

4. METODOLOGÍA

Los datos recogidos se han obtenido en una situación no experimental, siguiendo los requisitos del Análisis de la Conversación (de ahora en adelante, AC): las interacciones que componen el corpus han sido recogidas en actividades orales cuyo objetivo era la práctica de algún aspecto lingüístico o la práctica de una situación comunicativa. El corpus analizado está compuesto por un total de diecinueve interacciones, que conforman dos horas y treinta minutos de interacciones aproximadamente.

Las interacciones se han recogido en un curso universitario para estudiantes Erasmus en Barcelona. La asignatura en la que se registraron las interacciones se titula “Taller de Expresión Oral” y tiene, por tanto, como objetivo practicar esta destreza. En el curso participaron un total de 16 estudiantes de nivel B2, aunque debido a las diferentes procedencias académicas y experiencias de aprendizaje informal, el dominio de la destreza oral de cada uno de ellos era dispar. En el análisis se ha optado por utilizar iniciales para identificarlos, manteniendo de esta forma su anonimato.

Según Walsh (2011: 87), el objetivo del AC es dar cuenta de la organización estructural de la interacción tal y como la han realizado los participantes. De acuerdo con Hellerman (2008), un investigador que utilice la metodología del AC observa las interacciones grabadas, transcribe las interacciones y centra su análisis en descubrir las secuencias de acciones turno por turno. La perspectiva que adopta el AC es émica, es

decir, se realiza el análisis intentando que las interpretaciones se descubran en el uso del lenguaje de los propios participantes (Hellermann 2008; Walsh 2011).

Para realizar el análisis de los datos, en primer lugar, realizamos una transcripción de las interacciones. Utilizamos el programa de tratamiento de audio *Audacity* para poder observar las ondas de sonido y medir con exactitud la duración de los lapsos¹. Los símbolos utilizados para la transcripción han sido adaptados del sistema Val.Es.Co. Recogemos a continuación los símbolos más relevantes para el análisis realizado:

[	Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición
]	Final del habla simultánea
/	Pausa corta, inferior a medio segundo
//	Pausa de un segundo
///	Pausa de entre un segundo y medio y dos segundos
(5")	Lapso o pausa de 5 segundos, se indica el número de segundos en las pausas de más de dos segundos

Los datos se han analizado de forma manual, marcando los lapsos y los solapamientos producidos y observando el contexto en el que se producían.

5. ANÁLISIS DE DATOS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO

En el total de dos horas y treinta minutos de interacciones analizadas se dan 1977 alternancias de turno. De ellas, 1301 se dan en sucesión, es decir, sin interrupciones, solapamientos o lapsos, lo que representa aproximadamente el 66 % de las alternancias. Los intercambios de turno realizados con habla solapada son 413 en nuestro corpus, lo que supone un total de un 21 % del total de intercambios de turno. Menos frecuentes son los intercambios de turno que se realizan tras un lapso, con un total de 263 casos en nuestro corpus, aproximadamente el 13 % del total.

5.1. LAPSOS

En total, recogemos 263 lapsos; la mayoría tienen una duración de un segundo (99 casos), pero también son numerosos aquellos que duran entre un segundo y medio y dos segundos (56 ocurrencias) y los que duran dos segundos (81 casos). Los lapsos de mayor duración tienen menor ocurrencia; así, recogemos quince casos de lapsos de tres segundos, los lapsos de cuatro segundos aparecen en ocho ocasiones en nuestro corpus

.....
1. En nuestro corpus hemos contabilizado los lapsos que se producen que duran más de un segundo.

y encontramos un caso de un lapso de cinco segundos, otro de siete segundos, uno de diez segundos y un último caso de lapso de veintidós segundos.

A continuación, analizaremos en qué situaciones se producen los lapsos y qué funciones observamos que tienen dentro de la interacción. Los lapsos más habituales en nuestro corpus son aquellos que se producen tras *conclusión gramatical en el turno de habla*, con 155 ocurrencias. Como observamos en el ejemplo 1:

- (1) EL: y siiii / sab- por ejemplo en facebook / también se puedeee /// am / elegir no mostrar los amigos //
LE: sí
EL: o no mostrar lo que te gusta ///

Dentro de este grupo de lapsos, observamos 24 casos en nuestro corpus en los que estos lapsos están *justificados por la interacción*. Consideramos que el lapso está justificado cuando se produce tras una pregunta directa a alguno de los participantes: los interlocutores entienden que en ese periodo el hablante está pensando sobre su respuesta. En otras ocasiones, (13 casos en nuestro corpus), el lapso está justificado por el tipo de interacción que se propone en la actividad, como en el ejemplo 2. La actividad consistía en explicar al compañero una noticia que, por su contenido, resultara increíble, sin explicar si era real o falsa. Así, el interlocutor debía adivinar, preguntando a su compañero, si era verdadera o no. Como se observa en el ejemplo a continuación, se producen muchos lapsos de duraciones largas, pero, lejos de resultar molestos en la interacción, en la grabación en vídeo observamos que la interlocutora está divirtiéndose viendo cómo su compañera duda.

- (2) NO: tú lo has contado bien (3'') eee (5'') / no / no es verdad / no (2'') uf / no no es verdad (4'')
EL: (RISAS) ¿sí? / ¿no? (2'')
NO: no / no es verdad / es falso // la historia es falsa /
EL: ¿Por qué? (4'')
NO: porque no sé / porque el timón era comooooo / hacer creer una historia //
(RISAS) [increíble]

El tercer tipo de lapsos que hemos observado en nuestro corpus son aquellos que se producen justo antes de la *introducción de un nuevo tema*, con un total de 19 casos observados. En el ejemplo 3, la hablante LE explica una anécdota y, después de la reacción de los compañeros y una breve valoración final, se produce un lapso, tras el que AD introduce un nuevo tema.

- (3) LE: [yo no noooo / no tuve] / no tuvo un problema / pero eeee he entendido unnnn / he oído uuunnn problema de vocabulario /// en una noche // eee alguien / alguien dijo ah / bueno / podemos fumar un perro // en lugar de un porro
BR: ooohhh dios
AD: (RISAS)
LE: fue muy extraño (RISAS) (2'')

AD: tenía otro problema // en el Reino Unido con el alcohó / porque en Hungría es normal compartir todo el alcohol / si hay una fiesta

Pese a lo comentado anteriormente, no todos los lapsos se producen después de una conclusión gramatical del turno de habla. De hecho, en 60 ocasiones de nuestro corpus el turno no ha terminado. Ocurre cuando, como en el ejemplo 4, el hablante está planificando su discurso: el hablante GI busca una expresión para referirse a los emigrantes por motivos económicos o sociales. Tras un lapso de tres segundos, AA y NI le ofrecen una solución, con habla solapada.

- (4) GI: pero lo que pasa es que / pienso que hay una diferencia entre eeeemm ///
bueno los los refugiados que hu- que huyen de una guerra // y los refugiados que
vienen por una eeeemmm (3")
NI: [para trabajar]
AA: [solo para trabajar] para [vivir]

Sin embargo, solo en 8 de los 60 casos anteriormente descritos se ayuda al compañero ofreciendo la palabra que están buscando. En la mayoría de ocasiones (52 casos), se opta por otras opciones. Una de ellas es iniciar un nuevo turno que sigue el tema del que se estaba hablando, aunque no ayudando directamente al compañero y con intervenciones más largas que la puntual ayuda a la construcción del discurso. Por ejemplo, en la interacción 5, la hablante NI busca la palabra “acoger” o “recibir”, referido a la acogida de refugiados. Se pueden observar diversas vacilaciones y reinicios en su discurso, que acaba con un lapso. AA le ayuda, aunque no aportando una solución, sino poniendo un ejemplo de la situación a la que se refiere.

- (5) NI: si solo vienen todos aaa Alemania / no puede ser / hay que- los otros países
también tienen [queee]
AA: [sí]
NI: eeeee / eeeee / intra- comoooo ///
AA: por ejemplo Reino Unido no quiereee / no quiere [queee]

Si en el turno anterior no hay una conclusión gramatical, observamos una tercera opción: que el interlocutor, tras el lapso, emita un turno de apoyo, como en el ejemplo 6. Los turnos de apoyo son aquellos que no buscan tomar el turno, sino que muestran colaboración y “escucha activa”. Según Cestero (2000: 20), los turnos de apoyo son aquellos “con los que los participantes expresan un seguimiento de la comunicación y una participación activa en el hecho conversacional”. En el ejemplo vemos claramente que GA no ha terminado su turno y, tras un lapso de entre un segundo y medio y dos segundos, CA emite un turno de apoyo (“mh mh”), tras el que GA retoma su turno.

- (6) GA: por eso cuando // hacen chistes y bromas / me da igual / porque me digo / me
digo que yo soy superior del hombre / por eso (RISAS) esto eee es una broma /
para mí / porque los hombres piensan que soy y yo me digo // les les dejo pensar
lo que quieren / porque yo // en fondo ///
CA: mh mh

GA: yo sé queeee / es una bro- que no es divertido / que no es verdad [nosotras las mujeres]

Tras analizar estos ejemplos, podemos ver que nos planteamos dos situaciones diferentes. Por un lado, si el interlocutor ha observado un final de turno claro, puede esperar para confirmar que el hablante ha terminado su turno, para confirmar que puede cambiar de tema para asegurarse que el hablante no quiere añadir nada más o esperar porque la interacción lo requiera. Por otro lado, si el interlocutor tiene dudas de si el turno ha acabado, ya sea porque hay vacilaciones, no está marcado el final de turno o hay algún problema léxico, pueden elegir tras el lapso si ayudan al hablante o no.

En todos estos casos observamos una tendencia: los participantes de la interacción respetan, ante la duda, el turno del compañero. Esto podría darse por diferentes motivos. Una primera interpretación sería que los interlocutores no están seguros de cuándo finalizan los turnos, sin embargo, en el resto del corpus, en el que los intercambios en sucesión son mayoría, se concluye lo contrario. La segunda interpretación es que los interlocutores tienen tendencia a esperar para no dañar la imagen de sus compañeros, bien como muestra de respeto al tiempo que necesiten para planificar su discurso, bien porque esperan a que puedan reformular su discurso de forma autónoma cuando encuentren problemas en el habla, o bien porque quieren estar seguros de que pueden cambiar de tema sin que el hablante lo sienta como algo brusco, por lo que les dan tiempo para añadir algo más sobre este tema o en la interacción.

En un estudio de Carroll (2000) en el que se analizaron conversaciones entre aprendices japoneses de inglés, se observó que los lapsos tenían una justificación desde el punto de vista interaccional, ya que los participantes detectaban por la construcción del turno anterior en qué momento debían esperar y en qué momentos no. Aunque hemos empezado a apuntar que sí pueden tener una justificación desde el punto de vista interaccional, en los siguientes pasos de nuestra investigación queremos analizar qué rasgos se dan en estos turnos para que el interlocutor sospeche que el turno puede no haber terminado.

5.2. SOLAPAMIENTOS

En nuestro corpus se produce un total de 413 solapamientos de turnos de habla de dos o más participantes. La mayoría de los solapamientos tienen lugar entre un turno de habla y un turno de apoyo (209 casos); seguidos por los que se producen entre final de turno e inicio de turno (148 ocurrencias); a continuación, los solapamientos que se producen en dos inicios de turno simultáneos (36 casos). Los 20 casos restantes son aquellos en los que no podemos identificar lo que dice alguno de los hablantes y, por tanto, no los podemos analizar.

Empezaremos analizando los casos en los que se inician dos turnos de forma solapada en nuestro corpus (36 ocurrencias). En la mayoría de ellos, el solapamiento es breve ya que uno de los dos hablantes abandona su turno (ejemplo 7). Sin embargo, en algunos casos, hemos observado que los solapamientos son largos, como en el ejemplo 8, en que

se producen dos inicios de turno solapados con una pausa entre ambos inicios. Al final, ambas abandonan y una tercera hablante, LE, inicia su turno de habla.

- (7) LE: bueno / depende / depende deee de donde (RISAS)
 AD: [sí pues]
 BR: [sí pues] tengo que que comprar mi eee propio vodka / botella de vodka / es muy grande / ¿sí?
- (8) LE: yyyy decir si pensamos queee / Barcelona está masificada
 NI: [Ah, ok, ok de acuerdo] [¿qué pensáis?]
 DE: [eesss // pienso] // [pienso queeeee] //
 LE: para mí está masificada /

Como hemos comentado anteriormente, la mayoría de los solapamientos en nuestro corpus (209 casos) se produce entre turnos de habla y turnos de apoyo. En el ejemplo 9 podemos ver cómo el turno de habla en curso de NO se ve apoyado por los turnos de apoyo solapados de CA y JE.

- (9) NO: yo estoy de acuerdo con Gaëlle / queee cuando vas por la calle / tú tú puedes ver inglés o alemán / [chino] {ooo}
 CA: [mh mh]
 JE: [sí] //
 NO: sí pero pero bueno // tampocooo / tampoco parece que nunca heee he conocido [un catalán] en la calle /

Una tercera opción son los solapamientos que se producen entre el final de un turno de habla y el inicio de otro turno de habla de otro interlocutor. En nuestro corpus hemos encontrado 148 casos. Este tipo de solapamientos se observa en nuestras grabaciones en tres casos diferentes: aquellos que se producen de *forma neutra*, aquellos en los que el interlocutor *colabora con el hablante* y un tercer tipo de *carácter interruptivo*.

Entendemos como solapamientos que se producen de *forma neutra* (59 casos en nuestro corpus) aquellos en los que el hablante anticipa el final del turno del interlocutor porque anticipa cómo terminará. El caso más paradigmático se suele dar en preguntas en las que el interlocutor empieza a contestar antes de que el hablante termine la pregunta. Aunque también se da en casos como el del ejemplo 10, en el que la hablante CA está dando señales de que su turno está terminando mediante alargamientos vocálicos y pequeñas pausas, momento que aprovecha JE para iniciar su turno de habla.

- (10) CA: sí / también alegres / somos alegres / pero / a nosotros nos gusta- nos gusta mucho recordar el el el / el pasado / yyyy // [y claro]
 JE: [yo no sé-] yo no sé nada de esto
 CA: sí sí sí / entonces / haayy uuunnn celebra- hay un día / en en enero / que es el 18 de enero que celebramos todos los años // eeee y tiene que ser siempre un lunes / eeee y entonces / en este día / todo el mundo sale a las calles / especialmente en Lisboa //

Un segundo tipo de solapamiento entre final de un turno e inicio del siguiente se corresponde con aquellos que implican una *colaboración entre los interlocutores* (en nuestro corpus, un total de 37 ejemplos). En el ejemplo (11), una de las interlocutoras (NI) no ha entendido “Reino Unido” e interrumpe a AA porque necesita una aclaración. Este primer solapamiento ya tiene un valor de colaboración, ya que la participante NI pide ayuda a AA para poder seguir su discurso. La hablante AA repite “Reino Unido”, pensando que quizás haya sido un problema de audición, y espera para recibir la confirmación de comprensión de NI. Como esto no sucede, ofrece una aclaración del término, que se solapa con la aclaración que ofrece GI, colaborando con AA (y, de forma indirecta, con NI).

- (11) AA: por ejemplo Reino Unido no quiereeee / no quiere [queeee]
 NI: [¿quién?]
 AA: el Reino Unido (2”) [Inglaterra]
 GI: [Inglaterra]
 NI: ¡ah! Ok (RISAS)

En ocasiones, la colaboración va más allá del plano léxico y los estudiantes se ayudan en la construcción del discurso. En el ejemplo (12), podemos observar que CA ayuda a construir el discurso que JE ha iniciado. La hablante JE intenta expresar que considera el español sexista por la distinción de género en los sustantivos. CA, que ha entendido su idea, ayuda a JE y entre ambas van construyendo la idea, situación en la que se producen varios solapamientos.

- (12) JE: también a mí ehm ahm/// la lenguaje español es/ porque ehm// porque hay mucho de género/ en el lenguaje/ como/// como dice[eee]/ abogado/ por ejemplo
 CA: [sí] ajá
 JE: ¿sabes? ¿sí?
 BR: sí sí
 CA: Sí, sí, sí han- sí
 JE: es pues puede
 CA: que automáticamente [han hay una] una distinción
 JE: [un hombre]
 CA: entre hombre y mujer/ sí/ entiendo [exactamente]
 JE: [eso podía ser] sexista también

Por último, hemos identificado un tercer tipo de solapamiento entre el final de turno y el inicio de turno: aquellos que hemos denominado *interrruptivos*. Estos solapamientos obligan a la persona que está hablando a dejar su producción a medias. En nuestro corpus hemos encontrado 45 casos. Estas interrupciones pueden tener una justificación desde el punto de vista interaccional, por ejemplo en la interacción 13. En este ejemplo, los estudiantes están debatiendo sobre un tema tan delicado como es la acogida de refugiados sirios. En un momento de la interacción, el estudiante GI no tiene claro cuál es la opinión del tema de NI y decide interrumpirla para preguntarle directamente. Vemos a continuación que la hablante NI considera que está malinterpretando lo que ella dice y, de nuevo,

solapa su explicación al final de la pregunta de GI para aclarar la malinterpretación lo antes posible.

- (13) NI: sí claro que sí / pero es /// creo que hay /// trabajo en como integrar a los refugiados en / la cultura europea que es / porque si vienen de Siria / claro que es otra cultura y lengua y todo eso / y no están acostumbrados [aaaa]
GI: [pero] entonces ¿qué piensas? ¿que sería mejor cerrar [las fronteras?]
NI: [no // no] no no no (pienso) pero // solo que hay / no sé / uuunn

Tras analizar los solapamientos que se producen en las interacciones de los estudiantes, podemos observar que tienen una marcada función interaccional. En el caso de los solapamientos que se producen en inicios de turno simultáneo, los que se producen entre el final de un turno y el inicio del siguiente, y los que se producen entre turnos de habla y turnos de apoyo; hecho que evidencia que los hablantes muestran un claro interés en la interacción. Además, hemos observado que se producen solapamientos también en situaciones en las que los hablantes necesitan colaborar para solucionar problemas en la producción del discurso, ayudando a lograr fluidez de forma conjunta, “confluence” según McCarthy (2010). Incluso en ocasiones en las que los solapamientos interrumpen el turno de habla en curso, estas interrupciones buscan evitar malentendidos y construir de forma conjunta significados.

6. CONCLUSIONES

Tras el análisis realizado de la gestión de turnos en interacciones en el aula de estudiantes de español como lengua extranjera, hemos observado que en nuestro corpus los lapsos y los solapamientos no tienen una representación muy alta en el total de intercambios de turnos. Sin embargo, se observa que ambos fenómenos ocurren con una clara función interaccional.

Respecto a los lapsos, podemos ver que en las interacciones entre hablantes de ELE hay una tendencia a esperar para asegurarse que el turno haya acabado, tanto cuando el turno está completo sintácticamente como si no lo está. Como hemos comentado anteriormente, nos inclinamos a pensar que los interlocutores realizan estos lapsos, pese a ser la opción no preferida en la interacción, porque respetan el turno de los compañeros. En futuras investigaciones, realizaremos nuevos análisis para observar las marcas que se producen en el turno anterior que pueden guiar al interlocutor a permitir lapsos entre turnos.

Respecto a los solapamientos, constatamos que se utilizan con una marcada función interaccional. Como hemos visto en nuestro análisis, muestran que los hablantes están implicados en la interacción y cumplen diversas funciones, como son animar al hablante a seguir con el turno de habla, ayudar a la construcción de significados de manera conjunta o evitar malentendidos en la interacción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARROLL, D. (2000): "Precision Timing in Novice-to-Novice L2 Conversations". *Issues in Applied Linguistics*, 11 (1), <http://escholarship.org/uc/item/2v4ov4jf>
- CESTERO MANCERA, A. M. (2000): *El Intercambio de Turnos de Habla en la Conversación: Análisis Sociolingüístico*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- CESTERO MANCERA, A. M. (2016): "La conversación. Bases teóricas y metodológicas para su investigación y su enseñanza en ELE", *Linred*, 14, 1-25.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Anaya.
- GARCÍA GARCÍA, M. (2009): *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: Análisis y propuesta didáctica (Tesis Doctoral)*, Alcalá de Henares, <http://dspace.uah.es/jspui/bitstream/10017/6508/1/Tesis.pdf>
- HELLERMANN, J. (2008): *Social actions for classroom language learning*, Clevedon ; Buffalo: Multilingual Matters.
- HERITAGE, J. (2005): *Garfinkel and ethnomethodology*, Cambridge: Polity Press.
- MCCARTHY, M. (2010): "Spoken Fluency Revisited", *English Profile Journal*, 1 (1), 1-15.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A., y JEFFERSON, G. (1974): "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation", *Language*, 50 (4), 696-735. doi:10.2307/412243
- SCHEGLOFF, E. A. (2000): "Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation", *Language in Society*, 29 (1), 1-63.
- WALSH, S. (2011): *Exploring classroom discourse: language in action*, Abingdon, Oxon ; New York: Routledge.
- YOUNG, R. (2008): *Language and interaction: an advanced resource book*, London: New York: Routledge.

Una aproximación al manual de ELE Chile, lengua y cultura: Desarrollando la competencia comunicativa intercultural en estudiantes de la Escuela Feevale (Brasil)

MACARENA AGÜERO BUSTAMANTE
Universidad Austral de Chile

I. INTRODUCCIÓN

El interés por el aprendizaje y enseñanza del idioma español en Brasil se acentuó a partir de la creación del convenio internacional del mercado común del sur (MERCOSUR) en Latinoamérica, cuyos países vecinos tienen como idioma oficial el español. Este interés se intensificó en el año 2005 cuando la ley n.º 11.161 fue aprobada, ley que exige que el español sea parte del currículo optativo de la educación obligatoria del país. Por estas razones, Brasil se convierte en la opción para desarrollar esta investigación en la Escuela de aplicaciones de la Universidad Feevale, donde las clases de español de nivel avanzado consideraban dos horas de español a la semana, ocasión ideal para poder investigar sobre el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI) utilizando el manual chileno de español *Chile, lengua y cultura. Manual de español para extranjeros (ELE). Nivel intermedio avanzado B2* (Toledo Azócar y Toledo Vega 2011).

Por lo tanto, a través del uso de algunas actividades específicamente seleccionadas del manual chileno, se buscaba desarrollar la competencia comunicativa intercultural de los alumnos y se analizó el proceso. Así, el estudio aquí expuesto analiza los resultados obtenidos a través de los diferentes instrumentos empleados para luego exponer cómo los alumnos llevaron a cabo el proceso para desarrollar su CCI con las diferentes actividades seleccionadas del manual chileno de español para extranjeros.

2. METODOLOGÍA

El objetivo era analizar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes de tercer año de nivel avanzado de la escuela de aplicaciones de la Universidad Feevale a través de una aproximación a dicho manual. Para lograrlo, se desarrollaron diferentes actividades durante las tres semanas de investigación, con una duración de unas 27 horas semanales de promedio en aula. Las actividades consideradas fueron trabajar con un análisis cualitativo para analizar el desarrollo de los estudiantes, basándose en la metodología recomendada por Cots (2004), que considera las siguientes tres etapas:

1. *Etapla diagnóstica:* En esta primera etapa se consideró la observación introspectiva, por lo que se entregó una encuesta diagnóstica a los estudiantes, que consistía en 12 preguntas de respuesta abierta donde pudieran expresar su opinión libremente.

2. *Etapas de observación y uso de material:* En esta etapa se realizó la observación de lo exterior. Para esto se decidió observar al grupo de estudiantes en la sala de clases y se tomó apuntes de los diferentes factores que influyeron durante las clases: la profesora, los alumnos, los patrones de interacción en el aula, la sesión de la clase y materiales, y finalmente, el entorno de aprendizaje.
3. *Etapas de encuestas finales:* En la etapa final se recurrió nuevamente a la observación introspectiva, donde se encuestó a todos los estudiantes que estuvieron bajo observación. La encuesta, diferente a la primera, se basó en la propuesta de Byram *et al.* (2002), a través de la cual se buscó obtener información de cómo impactó la selección y el desarrollo de las diferentes actividades del manual de español en el aprendizaje de los estudiantes y en el desarrollo de su competencia comunicativa intercultural.

3. ANÁLISIS

Las actividades se realizaron con el grupo de español de tercer año de la Escuela de Aplicaciones Feevale donde encontrábamos 8 estudiantes, entre ellos 4 hombres y 4 mujeres. Estos estudiantes tenían clases de español dos veces por semana de 50 minutos cada una. Tomando todo esto en cuenta, durante estas semanas se realizó la (1) encuesta diagnóstica, (2) la observación durante la intervención con el desarrollo de las actividades y finalmente la (3) encuesta final.

3.1. ENCUESTA DIAGNÓSTICA

La encuesta diagnóstica se llevó a cabo al comienzo de las actividades, el segundo día de observación sin intervención, al final de clase. Para esto, se solicitó permiso de antemano al profesor de español para contar con 15 minutos para la aplicación de esta encuesta diagnóstica. Durante este período, a los estudiantes se les dieron las instrucciones sobre cómo responder a las 11 preguntas de la encuesta y las posibilidades de dejar un comentario final. Mientras respondían, hubo preguntas sobre vocabulario y, al cabo de los 15 minutos, entregaron las encuestas. Con estos resultados se analizaron las diferentes respuestas del alumnado para poder tener claro su conocimiento y pensamiento.

3.2. OBSERVACIÓN

A continuación, se llevó a cabo la observación, donde la profesora tomó apuntes de cada una de las clases, tomando en cuenta a la profesora, los alumnos, los patrones de interacción en el aula, la sesión de la clase y materiales, y el entorno de aprendizaje. Para esto, la profesora observó atentamente el desarrollo de las actividades y tomó apuntes de la situación en el aula, donde era muy importante el comportamiento de la profesora y del alumnado durante el desarrollo de las tareas y la interacción que existía entre ellos. Por otro lado, también se observó cómo actuaban los estudiantes durante las actividades, prestando atención a sus respuestas, a sus comentarios y a la interacción dentro de los mismos grupos de estudiantes. Además, se tuvo en cuenta el tipo de material

utilizado para cada actividad y el entorno en donde aprendían los estudiantes, como las relaciones personales demostradas en el aula.

3.3. ENCUESTA FINAL

Finalmente, la encuesta final basada en Byram *et al.* (2002: 31), que fue diferente a la encuesta diagnóstica, se llevó a cabo al finalizar las actividades después de tres semanas. Esta se aplicó en el aula durante los últimos 15 minutos de la última clase. En este momento, 5 de los 8 estudiantes estuvieron presentes para responder la encuesta final y, durante estos 15 minutos, los estudiantes pudieron expresar por escrito sus pensamientos respecto a las 14 preguntas realizadas. Estas 14 preguntas estaban separadas en los tres apartados de *conocimientos*, *sentimientos* y *acciones*, tal como lo recomienda Byram *et al.* (2002). Estos apartados buscan recopilar información sobre el conocimiento adquirido por los estudiantes durante las actividades, sobre los sentimientos que sintieron durante ese período y respecto a lo que el alumnado se sentía capaz de hacer después de haber participado de estas clases de español.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1. EVALUACIÓN DE LA ENCUESTA DIAGNÓSTICA

Esta encuesta se realizó al final de la segunda clase observada. Durante las dos primeras clases fue una observación general del funcionamiento del curso a petición del tutor para que en la próxima clase se pudieran comenzar a dictar las clases sin su intervención. Al llevar a cabo esta encuesta diagnóstica, diversos resultados salieron a la luz, comenzando por el dato de dos estudiantes que comenzaron a estudiar español a los 11 años, otros dos estudiantes a los 12 años, mientras que un estudiante a los 13 años, y el último a los 3, porque vivió en México.

En relación al conocimiento de los estudiantes sobre dónde se habla español, 4 estudiantes conocían más de 5 países de habla hispana, mientras que 2 conocían menos de 3 países. Por otro lado, pudimos vislumbrar que sí hay interés por parte de los estudiantes en aprender sobre otras culturas, incluyendo la de Chile, ya que, entre las respuestas, la totalidad de los estudiantes responden que sí tenían curiosidad por países de habla hispana; entre ellos destacaron México, España y Chile. Curiosidad que debe ser aprovechada por el profesor, quien debe dar las herramientas necesarias a sus estudiantes para que desarrollen su CCI. Se ha de destacar que de los 6 estudiantes que respondieron a la encuesta, 2 dijeron que no sabían nada de Chile. Mientras que los otros 4 alumnos que respondieron que sí, solo conocían un poco de sus paisajes, de fútbol, que era un país turístico y su comida.

Asimismo, se repite en todos los estudiantes la respuesta de que ninguno ha tenido encuentros con personas de nacionalidad chilena, pero que les gustaría conocer a personas de este país. Además, entre el grupo de estudiantes se encontró que había un desconocimiento general sobre Chile al preguntarles sobre cómo creen que son las personas de este país, debido a que tres respuestas decían: “no conozco la cultura de Chile”.

Otras tres respuestas eran generales, del tipo: los chilenos son “como otras personas, pero con costumbres diferentes”, “simpáticos y localistas”. Finalmente, otro estudiante tenía la impresión de que en Chile las personas iban con “un sombrero y cantando”.

En otras situaciones encontramos que los estudiantes tenían desconocimiento y confusiones sobre costumbres típicas de Chile (fiestas, comidas, bailes, saludos), ya que se encontró que 3 de 6 estudiantes no conocían nada al respecto. Otros dos estudiantes confundían México con Chile, lo que vemos en comentarios como que en Chile se celebra “el día de los muertos”. Por otro lado, al preguntar al alumnado si les gustaría conversar con chilenos, 5 de los estudiantes responden afirmativamente, mientras que 1 contesta: “no sé”.

Respecto a querer practicar español con otras personas, 4 de los 6 estudiantes prefieren hacerlo con personas conocidas (compañeros de clase o profesor) y a otras dos personas les gustaría practicar con personas nativas del idioma. También se les preguntó si tenían conocimiento de dónde se hablen español en países africanos, lo que desconocían por completo. Finalmente, los 6 alumnos aquí encuestados destacan no sentirse capaces de explicar a otras personas las diferencias entre la cultura de Chile y la suya propia.

Por lo tanto, con los resultados de este análisis se obtuvo una idea general de la información que conocían los estudiantes y se pudo saber por dónde comenzar a trabajar para desarrollar la CCI.

4.2. EVALUACIÓN DE LAS OBSERVACIONES

4.2.1. FACTORES DE LA ESCUELA

1. *Profesora*. Durante las tres clases dictadas de manera autónoma con supervisión del tutor de la Escuela Feevale se pudo observar una buena comunicación con los estudiantes donde la profesora estaba atenta a las preguntas del alumnado. En el momento de desarrollar las diferentes actividades, la profesora rondaba alrededor de los diferentes grupos de trabajo para ver el avance de las tareas. La docente mantenía una actitud motivadora hacia sus estudiantes y prestaba ayuda a quien la necesitara. La profesora debía incentivar la reflexión en los estudiantes ya que “la influencia que los docentes pueden ejercer con sus expectativas en las propias expectativas, resultados y comportamiento de su alumnado” (Cots *et al.* 2010: 80, citando a Dooly 2005) ayudaban a desarrollar aún más las competencias de sus estudiantes, impulsándolos a desarrollar lo mejor posible sus tareas y reflexiones.
2. *Alumnado*. Durante las clases, los estudiantes demostraron cierto interés y curiosidad frente a las actividades relacionadas con su propia cultura y la chilena. Esto se podía comprobar a través de sus preguntas. Se notaba que el alumnado sentía curiosidad al recibir la información, como, por ejemplo, cuando un estudiante quiso saber más sobre una actividad típica del sur de Chile llamada *minga*, preguntando: “¿Cómo es eso posible? ¿Cómo tienen luz y agua al llegar a tierra?”.

en relación con el traslado de casas de un lugar a otro con la fuerza de una yunta de bueyes. Otra estudiante se fija mucho más en los animales y pregunta: “¿Estos animales sufren al transportar la casa?”, lo que genera un pequeño debate e incluso se llega a hablar de la tauromaquia en España. Entonces aquí vemos que a partir de una actividad podemos hacer una comparación con varias culturas, lo que va desarrollando la CCI del alumnado, ya que “el hablante intercultural es una persona que tiene conocimiento de una, o preferentemente de más culturas e identidades sociales, y que disfruta de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente nueva de otros entornos para los que no ha sido formado de forma intencional” (Byram y Fleming 1998: 16).

3. *Patrones de interacción en el aula.* La mitad del tiempo la profesora es quien habla, momento en que los estudiantes escuchan para, más tarde, comenzar a realizar su parte. Los estudiantes comienzan a utilizar el idioma extranjero en el momento de realizar las actividades o cuando la profesora hace preguntas. Durante las 2 primeras clases los estudiantes debieron trabajar en parejas, tiempo en que debían hablar en español con sus compañeros y la profesora solo hablaba cuando pasaba por los grupos supervisando o cuando los estudiantes le hacían consultas. Durante la última clase, la profesora fue quien más habló debido a que la última actividad era de expresión escrita, por lo que los estudiantes no tuvieron suficiente tiempo para hablar teniendo en cuenta que cada clase constaba de 50 minutos.
4. *Sesión de clase y materiales.* Las clases eran de 50 minutos en aula, lo que implicaba planificar actividades cortas y precisas para poder desarrollar en este período. Por lo tanto, había que realizar una planificación muy ajustada al tiempo para poder acabar cada una de las actividades. En la primera clase, se pudo comprobar que sin una planificación bien cronometrada podían quedar actividades incompletas. Respecto a los materiales de clase, el colegio facilitaba todo tipo de material: biblioteca, computadores, sala de juegos y espacios al aire libre. Durante las clases se hizo uso de un computador, proyector, libros, fotocopias, plumones, lápices, videos, audios, manual chileno de español y pizarra. Asimismo, fue muy importante el material que hacía referencia a la cultura, por ejemplo, videos auténticos de temas relacionados con Chile que vimos en clase y fotografías, ya que “it is important to use authentic material but to ensure that learners understand its context and intention” (Byram *et al.* 2002: 10).
5. *Entorno de aprendizaje.* El entorno de aprendizaje fue un factor fundamental para el desarrollo de estas clases. Los estudiantes pertenecen a un colegio que favorece el aprendizaje, donde el bienestar del estudiante es lo principal. El estudiante puede comunicarse fácilmente con sus profesores y con la directora de la institución. La institución busca que los estudiantes sientan el colegio como su hogar, por lo que, aparte de ir a clases, también participan de actividades adicionales como *el día del pijama*, cuando gran parte del colegio asiste a clases en pijama. Por otro lado, los estudiantes no tienen una gran presión al hablar de evaluaciones, ya que en el colegio no hay números como calificaciones, sino conceptos que están relacionados con los objetivos que deben lograr en cada asignatura.

6. *Entorno social.* Durante las diferentes clases, se pudo observar que los estudiantes en clases de español se sentaban bastante separados. Esto era debido a que solo 8 estudiantes correspondían al curso avanzado de español y el resto salía para tener clases de español intermedio con otra profesora, lo que provocaba una separación de grupos y de parejas, por lo que las relaciones grupales se veían alteradas y no se experimentaba una jerarquía de poder entre los estudiantes, como sí pasaba en otros cursos durante la práctica.

4.2.2. ACTIVIDADES DEL MANUAL CHILENO DE ESPAÑOL *CHILE, LENGUA Y CULTURA*

Las clases llevadas al aula fueron actividades tomadas del manual chileno de español “Chile, lengua y cultura”, de la unidad 3 llamada “Chile, su geografía y su gente”, que tiene como contenido funcional el “expresar subjetividad, influencia, duda y virtualidad” (Toledo Azócar y Toledo Vega 2011: 69), y como contenido gramatical, el subjuntivo. Las actividades que se planearon a lo largo de esta estancia de investigación buscaban también desarrollar la CCI, donde “el desarrollo de la CCI no supone una extensión del programa, sino más bien su reenfoque” (Cots *et al.* 2010: 125). Las actividades elegidas y llevadas a cabo fueron las siguientes:

ACTIVIDAD A4: DESCRIBIENDO Y DESCUBRIENDO CHILE (TOLEDO AZÓCAR Y TOLEDO VEGA 2011: 74)

Esta primera actividad trata sobre literatura chilena y la geografía de Chile. Para comenzarla se introdujo el tema con la breve biografía y trabajos de dos autores mundialmente conocidos de la literatura chilena, Pablo Neruda y Gabriela Mistral. Luego, los estudiantes debían dar a conocer autores famosos de su país que también hubieran ganado algún premio importante para que de esta manera pudieran reflexionar sobre las similitudes y diferencias con su propia cultura. A continuación, se procedió a trabajar con Isabel Allende, que aparece en la actividad A4 del libro, donde aparecen fragmentos de su libro *Mi país inventado*. Dentro de estos fragmentos se encuentra vocabulario de nivel avanzado que se evalúa en una actividad de este manual, y es lo que se trabaja con los estudiantes, ya que deben analizar el fragmento y describir el significado del vocabulario específico que aparece en la actividad, hablando en español.

ACTIVIDAD D7: PERSONAJES MITOLÓGICOS DE CHILOÉ (TOLEDO AZÓCAR Y TOLEDO VEGA 2011: 93)

Esta actividad cuenta tres leyendas chilenas. Aquí los estudiantes deben leerlas y contarlas a sus compañeros y hacer una comparación con leyendas de su país. En esta comparación deben destacar las similitudes y las diferencias entre ambas leyendas. Para introducir este tema se comenzó con un poco de historia del lugar y de celebraciones típicas de la zona como, por ejemplo, la del transporte de casas tiradas por bueyes que se llama *minga*. Con esto “se trata de desestructurar su pensamiento y hacerles caer en alguna contradicción para que se den cuenta de que hay otras maneras de ver y entender las cosas. Se trata de trabajar la competencia intercultural a través de la reflexión”

(Cots *et al.* 2010: 139), haciendo una comparación con las maneras de hacer esto en su propio país, por ejemplo, o tomando alguna otra costumbre poco común y novedosa.

ACTIVIDAD B6: TE SUGIERO... (TOLEDO AZÓCAR Y TOLEDO VEGA, 2011: 81)

Durante esta actividad los estudiantes deben escribir una postal a un amigo brasileño. En ella deben contarle algo sobre Chile, utilizando verbos y expresiones de influencia específicos que se encuentran destacados en esta actividad del libro para describir algunos lugares y hacer sugerencias sobre ciertas actividades en Chile. Con esta actividad el estudiante intenta activar todo el conocimiento que ha adquirido en el último tiempo y hacer una comparación entre su cultura y la cultura extranjera para poder hacer sugerencias a otros, actuando “as a mediator between people of different cultural origins” (Byram 1997: 71).

4.2.3. EVALUACIÓN ENCUESTA FINAL

Al finalizar las tres clases, se solicitó a los cinco estudiantes presentes completar la encuesta final, que consistía en responder 14 preguntas de manera abierta para que pudieran expresar por escrito sus sentimientos durante estas semanas y el conocimiento adquirido. Este cuestionario se basó en el modelo que aparece en el documento citado de Byram *et al.* (2002: 31).

4.3. DESARROLLO DE LA CCI A TRAVÉS DE ACTIVIDADES DEL MANUAL CHILENO DE ELE CHILE, LENGUA Y CULTURA

Al comenzar la primera clase, ya se pudo observar que en las actividades de reflexión los estudiantes podían reflexionar sobre similitudes entre su cultura y la cultura de Chile. Como por ejemplo en la primera actividad, los estudiantes podían ver que en Chile había poetas y novelistas famosos, como también existían en su país. Paulatinamente, los estudiantes iban trabajando la competencia comunicativa intercultural.

En la segunda clase hablamos de leyendas mitológicas de una isla de Chile realizando una comparación con las leyendas propias de su país. Aquí una vez más el estudiante es capaz de reflexionar y darse cuenta de que, aunque Brasil y Chile sean países diferentes, hay muchas características similares como es el caso de que ambas culturas tengan leyendas que posean similitudes, aun siendo de lugares distintos. Como sucedió con el caso del personaje mitológico chileno *el trauco* y el personaje brasileño *el delfín rosa*, cuya similitud se basa en que ambos son personajes con los que se justificaban enamoramientos de mujeres o embarazos fuera de matrimonio.

En la tercera y última clase, los estudiantes son capaces de reflexionar, analizar lo visto en clase y expresar por escrito sus conocimientos sobre Chile para poder plasmarlo en la última actividad del manual chileno de español, que consiste en escribir una postal a un amigo brasileño contándole algo sobre Chile y utilizando expresiones específicas. Hasta aquí logramos ver cómo en tres clases los estudiantes logran desarrollar poco a poco su CCI, lo cual se comprueba con la encuesta final, donde los estudiantes

son capaces de expresar cómo se sintieron durante estas semanas, además de explicar los conocimientos obtenidos durante este tiempo y las acciones que podrían llevar a cabo con todo este conocimiento.

Con todas estas actividades se buscó desarrollar la CCI de los estudiantes “to prepare them for interaction with people of other cultures; to enable them to understand and accept people from other cultures as individuals with other distinctive perspectives, values and behaviours; and to help them to see that such interaction is an enriching experience” (Byram *et al.* 2002: 10), y que reflexionaran sobre las diferencias y las similitudes de las diferentes culturas para “darse cuenta de que, a veces, se puede ofender a personas que no opinan como nosotros y que es buena idea ponerse en su lugar” (Cots *et al.* 2010: 140).

El alumnado que desarrolla la CCI “es capaz de establecer lazos entre su propia cultura y otras, de mediar y explicar la diferencia, y fundamentalmente, de aceptar esa diferencia y vislumbrar la humanidad subyacente que la compone” (Byram y Zárate 1994, citado en Byram y Fleming, 1998: 15-16). Por lo tanto, el papel del docente es “ayudar al alumno a pasar de una identidad monolingüe y monocultural a una identidad plurilingüe y pluricultural” (Nussbaum 2001: 30-31).

5. CONCLUSIONES

El desarrollo de la CCI a partir de actividades del manual de español *Chile, lengua y cultura. Manual de español para extranjeros (ELE). Nivel intermedio avanzado B2* fue analizado mediante diferentes instrumentos durante la investigación con los estudiantes avanzados del último año de Enseñanza Media de la Escuela Feevale. Tras el análisis se concluye que las actividades de este manual son de gran utilidad para desarrollar la CCI de los estudiantes, debido a que su amplitud permite al profesor dar paso a tareas que impliquen un contraste con otras culturas. Además, son actividades didácticas que propician a los estudiantes que trabajen al mismo tiempo cultura y lengua sin que ello implique una gran extensión de las actividades para el profesor (Cots *et al.* 2010: 125).

Al utilizar las actividades de un manual de español se debe recordar que un manual es una orientación para el docente, por lo que se recomienda complementar las actividades con ideas propias que desarrollen las competencias que buscamos trabajar con nuestros estudiantes. Asimismo, que tengan la “capacidad de compaginar la diversidad lingüística y cultural de la lengua materna con la de la lengua meta y producir un material más comunicativo con el que el alumno pueda identificarse y reconocerse como ciudadano de una sociedad multicultural” (Pandolfi 2011: 5). Con todo esto, se recomienda que siempre exista en nuestras clases un momento de reflexión para los estudiantes, ya que son ellos los protagonistas del desarrollo de la CCI que, en gran medida, se logra desarrollar a través de comparaciones y reflexiones sobre la cultura propia y la meta.

Otra importante idea que se concluye de este trabajo es que, efectivamente, es posible desarrollar la CCI con una conveniente planificación de clases, creando actividades

adecuadas que faciliten el desarrollo de la CCI en nuestros estudiantes. Para esto no es necesario detener la clase para solo enseñar cultura, sino que es posible fusionar las diferentes competencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BYRAM, M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon: Multilingual matters Ltd.
- BYRAM, M., FLEMING, M. (1998): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Madrid: Cambridge University Press.
- BYRAM, M., GRIBKOVA, B., STARKEY, H. (2002): *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*, Strasbourg: Council of Europe.
- COTS, J. M. (2004): “¿Qué se puede observar en el aula? Un programa de observación en el aula para la formación inicial del profesorado”, LASAGABASTER, D., SIERRA, J. M. (eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*, Barcelona: ICE-Horsori, 15-50.
- COTS, J. et al (2010): *Plurilingüismo e interculturalidad en la escuela. Reflexiones y propuestas didácticas*, Barcelona: Horsori.
- MARTÍNEZ-CACHERO, A. (2008): *La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño*, Brasilia: Thesaurus.
- NUSSBAUM, L. (2001): “Las lenguas extranjeras en la formación del alumnado de ESO”, NUSSBAUM, L., BERNAUS, M. (eds.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*, Madrid: Síntesis, 15-37.
- PANDOLFI, M. (2011): *La interculturalidad en los manuales español lengua extranjera*, <http://www.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/pandolfi.pdf> [consulta: 30/08/2015].
- TOLEDO AZÓCAR, S., TOLEDO VEGA, G. (2011): *Chile, lengua y cultura. Manual de español para extranjeros (ELE). Nivel Intermedio Avanzado B2*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

Inventario cultural hispanoamericano para estudiantes chinos (A1-A2)

ISABEL CRISTINA ALFONZO DE TOVAR
Universidad de las Palmas de Gran Canaria

M.^a TERESA CÁCERES-LORENZO
Universidad de las Palmas de Gran Canaria

LILI WANG
Universidad de las Palmas de Gran Canaria

I. INTRODUCCIÓN

Abordar el tema cultural hispanoamericano en el aula de ELE es una asignatura pendiente para todos como docentes. La selección de dicho contenido siempre ha ido marcado por las iconos emblemáticos de países y tradiciones consideradas como más representativas. A pesar de que, en la actualidad podemos encontrar nuevos manuales que incluyen una nueva perspectiva cultural, la mayoría no contempla esta necesidad de contenido.

Ahora bien, si trasladamos esta carencia a un aula con unas particularidades especiales, sobre todo, desde un enfoque cultural, como lo es el aula sinohablante, específicamente, de alumnos chinos, el problema aumenta y los contenidos culturales se convierten en una barrera que pueden entorpecer el proceso de adquisición idiomática y cultural de la lengua meta. En este sentido, se debe comenzar este análisis conociendo la visión del estudiante chino ante la cultura del español. Para acercarse a ella, se plantean las siguientes cuestiones: ¿Cómo ven los chinos la cultura del español? ¿Entienden y conocen las variedades culturales del idioma cervantino?

En primer lugar, hay que destacar que la mayoría de los chinos piensan que una lengua tiene solo una cultura, como sucede en China. Es decir, tomando en cuenta las pequeñas variedades de las latitudes del país asiático, la cultura se presenta como única, debido a causas políticas y sociales ya establecidas. Es por ello por lo que conciben que esto ocurre también con otros idiomas, entre ellos, el español. Es decir, consideran que todas las personas que hablan español tienen la misma cultura y no distinguen las diferencias entre España y América. Desconocen las variedades culturales en un mismo idioma, lo que confirma la importancia de una investigación de esta naturaleza.

Para el análisis de esta temática, se ha seleccionado como punto de partida el manual *¿Sabes? 1: Manual para la enseñanza de español de estudiantes chinos A1-A2*. Actualmente es uno de los manuales más utilizados con esta comunidad estudiantil, por sus ventajas tanto en metodología como por el bilingüismo de sus enunciados, lo que permite a un estudiante chino, sin ningún tipo de conocimiento idiomático del español ni

del inglés, empezar su adquisición del nuevo idioma. Esta investigación tiene como objetivo general renovar el inventario cultural hispanoamericano en la enseñanza de español para estudiantes chinos y analizar el componente cultural del mencionado manual, intentando relacionarlo con la cultura china a fin de adaptarlo al contexto de aprendizaje chino. Para ello, diseña actividades, como la propuesta didáctica final, con componente cultural hispanoamericano, basadas en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC 2006) y en las características de adquisición de contenidos propias de esta comunidad estudiantil.

2. CULTURA HISPANOAMERICANA EN CHINA

Al analizar la presencia del componente hispanamericano en China, es útil hablar de la película mexicana *Yesenia* (1977). Acababa de terminar en el país asiático la revolución cultural y se estrena una producción cinematográfica emotiva, llena de componentes *olvidados* por la sociedad china, como la expresión de los sentimientos, la sensualidad, etc. La protagonista es una hermosa gitana con ojos grandes (factor de belleza en China), expresivos, y pelo castaño, siempre escotada, de carácter alegre, aficionada a la música y el baile. 10 años después de su estreno, en 1987, volvió a verse por televisión y fue nuevamente un éxito.

Ahora bien, ¿por qué la primera película en español transmitida en China fue mexicana? La República China y México establecieron relaciones diplomáticas en 1972, un año antes de las establecidas entre China y España. China y México desarrollaron muchos proyectos de cooperación e intercambio cultural, a pesar de ser Cuba, en 1960, el primer país hispanoamericano que estableció relaciones diplomáticas con la República Popular de China. Es decir, los primeros contactos culturales que tuvieron los chinos con el español fueron con países hispanoamericanos, cuya cultura gustó y sigue gustando en China, pero donde todavía existe mucho desconocimiento de los componentes cultural e idiomático.

3. ESTUDIAR ESPAÑOL EN CHINA

Por una parte, en 2014 solo había 1.000 estudiantes de español en las facultades chinas. Sin embargo, poco a poco se ha ido produciendo un despertar que ha llevado, en el 2015, a que se duplicara la cantidad de estudiantes, y que actualmente haya más de 2.000 estudiantes de español en las aulas universitarias de la China continental.

Por otra parte, en 2008 el Ministerio de Educación español anunció la certificación y el reconocimiento de las titulaciones de bachillerato de la educación china, que permiten el ingreso en la universidad española. Esta situación ha permitido que muchos estudiantes que no han podido entrar en las universidades chinas, debido a la dificultad del examen de acceso llamado *GaoKao*, encuentren en España una opción para cursar sus estudios universitarios y, a la vez, aprender un idioma con mucha demanda en China, ya que son pocas personas las que lo aprenden, si se compara con el inglés. Obtener una titulación española y un nuevo idioma aumentan las posibilidades de tener un excelente puesto de trabajo, ya que cada día las relaciones diplomáticas, tanto con

España como con Hispanoamérica, aumentan. Y se estima que siga en crecimiento el número de estudiantes chinos de español. Por ello, en 2014, según la Embajada China en España, hubo 200 estudiantes chinos en las aulas universitarias españolas, que en 2015 se duplicaron.

En relación con el perfil de los estudiantes chinos, estos presentan características específicas. Son muy reservados, no les gusta preguntar, porque en China se considera una falta de respeto preguntar a profesores o padres. Además, no les gusta dar opiniones ni hablar de sí mismos. En este sentido, Sánchez Grifán (2009: 3) opina que el proceso de aprendizaje del estudiante chino se rige por su propia cultura de aprendizaje, centrada en la tradición confuciana y el sistema de exámenes imperiales para la selección de mandarines. Entre las características de este grupo estudiantil, se encuentra el silencio, el sentimiento de inseguridad, la *pérdida de la cara* y la desmotivación. Ha crecido en un sistema basado en los exámenes, en el que no está bien vista la participación activa en clase ni, mucho menos, la petición de repeticiones o explicaciones adicionales. Con lo cual, nos encontramos con estudiantes inexpresivos, que muestran atención pero sin garantía de comprensión.

En relación con ello, este trabajo intenta contribuir a la mejora del componente cultural hispanoamericano de los estudiantes chinos que llegan a España. La mayoría llega con desconocimiento de conceptos culturales y sociales, que poco a poco irán descubriendo. Por supuesto, tendrán relación con la cultura española al estar en un proceso de inmersión lingüística. Pero, ¿qué pasa con la cultura hispanoamericana? Debe desarrollarse en el aula para establecer las diferencias y semejanzas culturales que existen dentro de un idioma como el español, perteneciente a tantos países.

4. NUEVO INVENTARIO CULTURAL HISPANOAMERICANO

¿Sabes? 1 y 2 son los manuales utilizados en el Instituto Confucio de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria para trabajar con los estudiantes chinos que deseen cursar estudios superiores en esta universidad, por lo que necesitan desarrollar la competencia comunicativa, lingüística y cultural. El manual 1 está formado por 12 unidades y un apartado introductorio sobre la pronunciación del español, lo que lo distingue de otros manuales, ya que es de gran ayuda para los alumnos. Además, contiene apartados de repaso de unidades con diversos ejercicios y cada una de las unidades incluye con una lista de vocabulario relacionada con la temática de la unidad. Este instrumento responde a la metodología educativa china. Los estudiantes chinos se caracterizan por tener una memoria envidiable ya que, desde muy pequeños, la memorización es una importante técnica de estudio en su sistema educativo. En resumen, es un método con un enfoque comunicativo muy claro, con un diseño muy agradable y los enunciados se encuentran tanto en chino como en español, lo cual se convierte en un recurso muy valioso en un nivel inicial. Como manual es un buen recurso tanto para el alumno como para el profesor. Sin embargo, se percibe una notoria ausencia de la cultura hispanoamericana.

UNIDAD	TEMA	CONTENIDO CULTURAL		
		CHINA	ESPAÑA	HISPANOAMÉRICA
1	Hola, ¿Cómo te llamas?	Estructura del nombre chino. Forma de saludo.	Estructura del nombre en España. Forma de saludo.	No se hace referencia. Ni siquiera por su similitud con España. Solo se mencionan algunos países americanos para explicar las nacionalidades.
2	¿Eres estudiante?	No se hace referencia.	Números de identificación españoles: DNI, NIE, etc.	No se hace referencia.
3	¿Dónde están las llaves?	No se hace referencia.	Lugar de residencia más comunes de los estudiantes en España.	No se hace referencia.
4	¿Cómo es tu familia?	Estructura de la familia bajo la ley del hijo único. Falta actualizar la información con la nueva ley para la familia.	-Estructura de la familia española. -Lugar de residencia de mayores. Se establece un vínculo familiar con Italia.	No se hace referencia a las características de las familias hispanoamericanas.
5	Me gustan los tomates.	No se presenta la gastronomía típica china.	Se presenta la comida típica española, distintiva internacionalmente: Paella, tortilla y jamón serrano.	No se presenta la gastronomía típica.
6	Me gusta el cine.	No se hace referencia.	Gustos de los españoles en su tiempo libre y de ocio.	No se hace referencia.
7	Siempre a las 7h.	No se hace referencia.	Horario de comidas en España y sus características.	No se hace referencia.

8	Hace buen tiempo.	No se presentan las características climáticas de China.	Hablar del tiempo: característica y su uso como tema de conversación entre desconocidos. Épocas de vacaciones en España.	No se presentan las variedades climáticas de los diversos países ni las diferencias de los periodos vacacionales debido al clima.
9	Tu casa es muy cómoda.	No se presentan las características de una casa tradicional china.	Descripción de la casa más común en España. Segunda residencia.	No se hace referencia.
10	Vamos de compras.	No se hace referencia a los gustos ni características de la ropa o las compras.	Se presenta el horario comercial y el calendario de la época de rebajas. Moneda europea.	No se hace referencia a las compras con monedas hispanoamericanas ni a los horarios comerciales.
11	Me duele la cabeza, doctor.	No se presentan los datos sobre el servicio sanitario chino.	Características de la atención médico-hospitalaria en España.	No se ofrecen características de la situación sanitaria y hospitalaria de los países hispanoamericanos.
12	¿Has estado en España?	No se hace referencia a ciudades importantes ni fiestas tradicionales chinas.	Ciudades importantes. Fiestas tradicionales españolas. Lugares de interés turístico.	No se hace referencia a ciudades importantes ni fiestas tradicionales hispanoamericanas.

Tabla 1. Clasificación del componente cultural del manual *¿Sabes? 1*

Se observa que en ninguna unidad se incluye la cultura hispanoamericana. Pocos tópicos pueden encontrarse en alguna actividad, es notoria la carencia de este componente.

Es importante tener presente este componente en el aula. Miquel y Sans (2004) afirman que “el componente cultural es ‘indispensable’ e ‘indisociable’ de la competencia comunicativa”. Existe una relación estrecha entre lengua y cultura. En todos los niveles se comunican aspectos de cultura. La lengua es también un producto cultural, conductor de la misma cultura. Es imposible concebir una clase de lengua sin que el componente cultural tenga un papel relevante. ¿Y qué entendemos por *cultura*? Tomalin y Stemleski (1993) sostienen que la cultura consiste en ideas (valores, normas, opiniones), productos (literatura, arquitectura música, etc.) y comportamientos (tradicio-

nes, costumbres, alimentación, ocio). Para el Marco Común de Referencia (MCER, 2001), el contenido cultural forma parte del conocimiento declarativo (una de las competencias generales) y distingue el conocimiento del mundo (lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos) y el conocimiento sociocultural (valores, creencias, hábitos, comportamientos). El PCIC establece los referentes culturales, los saberes y comportamientos socioculturales (el conocimiento basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc.). Específicamente, los referentes culturales están subdivididos en tres aspectos globales: 1) Conocimientos generales de países hispanos. 2) Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente. 3) Productos y creaciones culturales. El plan ofrece, además, un inventario bastante detallado de contenidos culturales, en tres niveles (aproximación, profundización y consolidación), que se basan en los criterios de frecuencia de aparición, grado de proyección internacional y accesibilidad para el alumno.

Retomando nuestro objeto concreto, ¿el componente cultural forma parte de la metodología de aprendizaje en China? Al respecto, puede resultar ilustrativo observar el manual *Español moderno* (1999), elaborado por hispanistas chinos y utilizado en la mayoría de aulas de español en China. Donés Rojas (2009) sostiene que este manual tiene como objetivo principal ampliar los conocimientos de los estudiantes; por ello, cuando presenta algún referente cultural relacionado con el mundo hispánico, no es mero apoyo de una actividad, sino que ofrece un contenido relevante por sí mismo. Así, los componentes culturales hispanos que distingan las variedades entre América y España no deben incluirse en los manuales como contenido complementario, sino como componente principal. El incluirlo no solo se adapta a la metodología china, sino que fomenta y contribuye a despertar del interés del estudiante por la cultura de la lengua meta.

En el diseño de actividades para estudiantes chinos, Rojas (2009) sostiene que se debe introducir apoyo visual o de audio (imágenes, música, etc.) para que los alumnos reconozcan referentes de los que tal vez hayan oído hablar pero de los que desconozcan detalles. Asimismo, se deben buscar nombres propios en *pidgin* o en caracteres chinos, ya que suele ocurrir que los estudiantes al desconocer el nombre en español no logran identificar a los personajes. Deben anexarse textos, adaptados a su nivel, que expliquen la situación donde está inmersa la actividad.

Tomando en cuenta los contenidos gramaticales, comunicativos y temáticos de cada una de las unidades de *¿Sabes? 1* se aportan contenidos culturales hispanoamericanos para el diseño de actividades y la descripción del apartado cultural del manual. Estos contenidos han sido seleccionados valorando no solo su relevancia y ejemplaridad cultural, sino también porque muchos de ellos permiten establecer analogías con la cultura china.

UNIDAD	TEMA	NUEVO COMPONENTE CULTURAL HISPANOAMERICANO
1	Hola, ¿Cómo te llamas?	En Hispanoamérica se usan dos apellidos (paterno-materno) al igual que en España. Al conocer a una persona, se le da la mano al igual que en China y nunca se dan besos. Solo se saludará con besos a personas conocidas, amigos y familiares. Y solo será un beso, nunca dos.
2	¿Eres estudiante?	Así como el DNI y el NIE, cada país americano tiene su propia tarjeta de identificación, las cuales tienen nombres diferentes: tarjeta de identidad (Colombia), documento de identidad (Chile) o cédula de identidad (Venezuela-México)
3	¿Dónde están las llaves?	Al igual que en España, si los estudiantes viven fuera de la ciudad de sus padres, residen en pisos compartidos o con familiares. Caso contrario en China, ya que los estudiantes casi siempre viven en las residencias universitarias.
4	¿Cómo es tu familia?	En Hispanoamérica, generalmente, las familias son numerosas, tienen 3 hijos o más. Existe un alto índice de natalidad, a diferencia de España que posee una de las tasas de natalidad más bajas de Europa. Por otro lado, al igual que en China, los mayores viven con sus familias. No está, socialmente, bien visto, que los mayores vayan a residencias si tienen familiares que velen por ellos. En España, esto no ocurre ya que es muy común que los mayores vivan en residencias a pesar de tener familiares que cuiden de ellos.
5	Me gustan los tomates.	Hispanoamérica tiene una gastronomía muy diversa. Por ejemplo, en México es muy popular la comida picante como burritos, tamales, etc. En Venezuela y Colombia son famosas las arepas. Son tortitas de maíz que pueden rellenarse de diversas carnes, jamón, queso, etc. Por su parte, Cuba es famosa por sus Moros y Cristianos (arroz + judías negras) y el Mojito (coctel). El vino más consumido es el de origen chileno. Son muy famosas sus cepas y su clasificación. Un dato curioso se presenta con el arroz conocido en España como Tres delicias. En Venezuela, se le conoce como Arroz Chino pero en Perú se llama Chaofan y en Ecuador, Chaolefan. Puede observarse la similitud con el nombre dado en China: Chǎofàn.
6	Me gusta el cine.	A diferencia de la cultura china, en la cual las personas suelen quedarse en casa los fines de semana para descansar, tanto en España como en Hispanoamérica, a las personas les gusta salir y disfrutar del tiempo libre y quedar con amigos para tomar algo y conversar.

7	Siempre a las 7 h.	En esta unidad se destaca la diferencia horaria de las comidas, entre España y China. Sin embargo, no se presentan las similitudes con Hispanoamérica. Por ejemplo, el desayuno se toma muy temprano en ambas regiones, a las 6:00 h. El almuerzo, por su parte, se toma a las 12:00 h. y la cena a las 18:00 h. Tanto en China como en Hispanoamérica, la merienda no es una comida muy frecuente, dado el horario de la cena. Entendemos que estos horarios se establecen según la salida y puesta solar, así como, los horarios laborales y escolares, los cuales son diferentes a los españoles.
8	Hace buen tiempo.	Al igual que en España, el clima y los deportes son temas frecuentes para iniciar conversaciones o hablar con desconocidos en Hispanoamérica. Asimismo, las vacaciones son en Navidad y verano. Además, existen muchos festivos por fiestas históricas y religiosas.
9	Tu casa es muy cómoda.	En Hispanoamérica, las casas son más amplias que en España puesto que las familias son más numerosas. Por supuesto, también son más grandes que en China, ya que las familias son pequeñas y el coste de la vivienda es muy alto. Con excepción de las familias con un alto poder adquisitivo, las familias no poseen segundas residencias para veranear. Además, no es costumbre ir de vacaciones al mismo lugar, con lo cual, una casa de verano limitaría esta costumbre.
10	Vamos de compras	Con respecto a los horarios comerciales, los horarios de los países hispanoamericanos son similares a China y diferentes a España. Al mediodía y los domingos, los comercios están abiertos y no existen tiendas 24 h. Asimismo, no hay épocas de rebajas establecidas. Cada comercio puede ofertar rebajas y descuentos cuando lo considere oportuno.
11	Me duele la cabeza, doctor	A diferencia de España, el sistema sanitario público en Hispanoamérica es muy deficiente y escaso para la población. Las precarias condiciones y la falta de insumos llevan a la población a adquirir seguros médicos privados que les ofrezcan una alternativa de atención médica y hospitalaria de mejor calidad. Una situación similar a la que se vive en los hospitales chinos. A pesar de tener mejores condiciones de infraestructura e insumos, la tasa poblacional es tan alta que impide una buena atención al paciente, lo que lleva a la compra de seguros médicos que garanticen la asistencia sanitaria.
12	¿Has estado en España?	Esta unidad se centra en ciudades y lugares de interés de las principales ciudades españolas, con lo cual, el estudiante no conoce ciudades hispanoamericanas. Al respecto, sugerimos titular esta unidad <i>¿Has estado en un país hispano?</i> De esta forma, se pueden presentar y describir las ciudades más emblemáticas tanto de España como de América, así como, los principales lugares y monumentos de interés turístico e histórico.

Tabla 2. Nuevo inventario hispanoamericano para estudiantes chinos

Como puede observarse, existen muchos elementos culturales, como comidas y fiestas tradicionales, que se asemejan y coinciden en algunos aspectos. Establecer esta relación permitirá crear puentes de aprendizaje que demuestren al estudiante que, pese a las diferencias, existen muchas cosas similares; lo que que disminuiría, por ejemplo, el efecto de *choque cultural* o el rechazo a lo desconocido.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

Con el fin de dar respuesta a la ausencia de este contenido cultural, se sugiere el diseño de actividades que incluyan los elementos presentados en el nuevo inventario y que cumplan con características de la metodología china de aprendizaje. Con el fin de ilustrar la estructura de las actividades, se ha diseñado una actividad que podría incluirse en la unidad 12, titulada “¿Has estado en España?”, cuyo título se sugiere cambiar por “¿Has estado en un país hispano?”, de forma que se abra la puerta a la inclusión de la cultura hispanoamericana. En síntesis, ajustado al contenido gramatical, se trabaja con el pretérito perfecto; se presentan tres vídeos mediante códigos QR, de manera que se posibilite el aprendizaje en el aula con el móvil; se indican los tres géneros musicales, sobre cuyos contenidos y países los estudiantes deberán investigar. El profesor les preguntará si conocen otras canciones o cantantes hispanoamericanos, lo que pueda dar pie, por ejemplo, a introducir específicamente Puerto Rico a partir del vídeo de “La copa de la vida” de Ricky Martín, canción que fue muy famosa en China durante mucho tiempo. Pero ellos al ser una canción en español, creían que él era un cantante español.

6. CONCLUSIONES

Es fundamental difundir la cultura hispanoamericana en el aula. Los estudiantes chinos llegan a España con conceptos culturales erróneos y están expuestos al choque cultural. Por ello, desde el primer momento se debe trabajar el factor cultural más allá del aprendizaje de la gramática y del vocabulario. Se deben identificar diferencias y semejanzas culturales que permitan que establecer analogías entre las 3 culturas: española, hispanoamericana y china. Además, esto permitirá el desarrollo de la competencia comunicativa e integración del grupo. Finalmente, se deben establecer puentes de aprendizaje entre el español y la cultura china: existen similitudes y apoyarse en ellas evitará el rechazo y las comparaciones negativas que dificulten el aprendizaje del español y sus culturas por parte de los estudiantes chinos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONSEJO DE EUROPA. (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación-Anaya.
- DING, W. *et al.* (2010): *¿Sabes? 1*, Madrid: SGEL.
- DONÉS ROJAS, R. (2009): “Los referentes culturales en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE en China”, *MarcoELE*, 8, 1-22, http://marcoele.com/descargas/china/dones_referentesculturales.pdf

- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes*, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [consulta: 20 octubre 2011].
- MIQUEL, L., SANS, N. (2004): "El componente cultural: un elemento más en las clases de lengua", *Red ELE*, 1, 1-13.
- SÁNCHEZ GRINÁN, A. (2009): "Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China", *MarcoELE*, 8, 1-40, http://marcoe.com/descargas/8/albertosanchez_comunicativaenchina.pdf

Etnocentrismo lingüístico vs. Plurinormativismo.

Consideraciones sobre la variación y variedad del español LE/L2

M.^a ANTONIETA ANDIÓN HERRERO
Universidad Nacional de Educación a Distancia

I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad el español hace valer sus extensos dominios y número de hablantes para apoyar su candidatura a lengua internacional. Ello nos sitúa directamente en el ámbito del español como valor económico y su principal industria: la enseñanza de la lengua a no nativos. Sin embargo, qué español enseñar, de manera global o, según el caso, cómo abordar la variedad y variación del español sigue siendo una preocupación para autoridades académicas, creadores de manuales, diseñadores curriculares y profesores.

Todos parecen interesados en el tema, especialmente ASELE, que incursionó en él en su XI Congreso Internacional del 2000, *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüística en la enseñanza del español como lengua extranjera*, y también lo hizo en el XIII, *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, celebrado en 2002. Y hoy estamos aquí. La *variedad* es palabra clave en congresos, seminarios y reuniones de nuestro ámbito de trabajo e investigación hoy en día. Por ejemplo, el SICELE celebró en noviembre de 2016 su III Congreso Internacional, en Alcalá de Henares, dedicado a la “investigación e innovación en ELE”, con el subtítulo *Evaluación y variedades lingüísticas del español*, donde se pretende crear “un espacio de debate y análisis dedicado a la certificación, evaluación, didáctica, tecnología y formación de docentes de ELE en Hispanoamérica” (<http://congresosicele.cervantes.es/presentacion.htm>). Por su parte, la Asociación Alemana de Hispanistas dedicó su XXI Congreso (marzo-abril de 2017, en Múnich) a los *Lugares del hispanismo en un mundo globalizado*.

Hablar de variedad y enseñanza de ELE es tema del momento y hoy lo haremos en relación con los condicionamientos heredados, la evolución de posturas y actitudes hacia el español, sus geolectos y los manuales de ELE/L2.

2. CONCEPTOS PRELIMINARES VINCULANTES: ESTÁNDAR, VARIEDAD Y NORMA

Como reza el título de esta comunicación, hablaremos del *etnocentrismo* y el plurinormativismo, y de sus términos asociados, *lectocentrismo* y *panhispanismo*, pero antes, como premisa, debemos explicar qué entendemos por *estándar*, *variedad* y *norma*. Para nadie es una novedad que el español es una lengua variable, en la que conviven un nivel alto de estandarización y grados diferentes de fragmentación. En esta cohabitación dialectal se manifiestan niveles diferentes de tolerancia de unos con otros y se desarro-

llan creencias y actitudes diversas. Conceptos como *estándar*, *variedad* y *norma* participan en esta compleja relación.

2.1. EL ESTÁNDAR

El término *estándar* podemos abordarlo desde dos puntos de vista: el lingüístico y más riguroso, o el popular y menos especializado. Dado nuestro ámbito profesional, la enseñanza de ELE/L2, nos atendremos al primero. Cuando *estándar* significa ‘lengua general’, hablamos de los rasgos lingüísticos compartidos por todos sus hablantes; y no identificamos el *estándar* de la lengua española con ninguna variedad. Se trata de un español sin marcas diatópicas, que rechaza lo exclusivo a una o pocas variedades de la lengua aunque pueda ser prestigioso para estas.

Cuando hablamos de *estándar* respecto de hablantes concretos, lo relacionamos con un modelo generalmente escrito, correcto, prestigioso y propio de hablantes cultos (Moreno Fernández 2010). Pero esta caracterización tiene excepciones: el estándar también puede manifestarse en la oralidad; lo *correcto* y *culto* varía dependiendo de la variedad de los hablantes que se toma como referencia.

Si el concepto de *estándar* se desvía de lo *común* y *neutro*, se identifica con una variedad concreta de la lengua, que recibe en especial los calificativos de *correcta* y *culta*. Esta asociación le otorga autoridad e importancia –es decir, *prestigio*– a la variedad agraciada por encima de las restantes que, consecuentemente, pasan a ser peor valoradas por los hablantes. La misma situación puede darse en un ámbito menor, el de las subvariedades, es decir, de regiones o zonas dentro de un mismo país.

2.2. LA VARIEDAD Y SUS NORMAS

La *norma* es una abstracción conceptual que no podemos desvincular de la variedad. *Estándar*, *variedad* y *norma* forman una red de conceptos alrededor de la *variedad*: el *estándar* se sitúa por encima de ella (*estándar* ‘lengua general’) o la iguala (*estándar* ‘variedad prestigiosa’), y la *norma* está incluida en la variedad, pues atiende a los criterios de corrección de un grupo selecto de sus hablantes. Nos interesan hoy principalmente dos tipos de variedad: los dialectos, a los que llamamos geolectos o *variedades* por corrección eufemística (eje diatópico) y, dentro de ellos, los que responden a sus hablantes más cultos (eje diastrático).

Las variedades o geolectos establecen una relación de inclusión –para algunos de subordinación– con la *lengua*, tanto entendida como ‘sistema abstracto’ (la *langue* de Ferdinand de Saussure), o como idioma ‘entidad histórica concreta, que identifica a una comunidad cultural o histórica en su totalidad’ (De Andrés 1997, Coseriu 1981).

Para un ámbito como el de ELE-L2, interesa la siguiente definición de *norma*:

Conjunto de usos lingüísticos consensuados por una comunidad de hablantes como correctos y aceptables. En niveles cultos solo un grupo selecto de sus hablantes –los que

representan el nivel diastrático alto- representan la norma de manera modélica y ejemplar, y se les reconoce por el resto de hablantes mayor autoridad para hacer adaptaciones de uso, que aparecen marcadas por el prestigio de quienes las usan. La norma tiene la cualidad de ser guía prescriptiva para sus hablantes, la fijan textos especializados (gramáticas, manuales de estilo, ortografías...), entidades (Academias de la Lengua, Comisión del Español Urgente), personalidades (intelectuales: literatos, filósofos, políticos, periodistas, científicos...), medios (de difusión, administración, escuela y afines). Ciertamente, también los usos no correctos pueden, por “derecho consuetudinario”, hacerse generales en niveles medio-altos e imponerse en la norma hasta llegar a alcanzar la etiqueta de “correctos” (Andión 2008: 18).

Hablamos, como puede deducirse, de la norma culta, que produce un efecto modélico en los hablantes de esa variedad (Moreno Fernández 2010: 20).

3. DEL ETNOCENTRISMO AL LECTOCENTRISMO

El etnocentrismo o sociocentrismo cultural (Aguilera 2002) es un concepto antropológico con tres posibles acepciones: 1) la moderada o tenue, que lo califica de “natural y consustancial” un modo de reforzamiento o impermeabilidad de las culturas para preservar los valores propios dentro de la diversidad cultural general (Lévi-Strauss 1971); 2) la neutra: “actitud a partir de la cual las costumbres e ideas de otras sociedades pueden ser evaluadas desde el contexto de la cultura de uno mismo” (Ember y Ember 1974: 461), y 3) la severa: creencia de superioridad cultural de un grupo respecto de otros, cuyos comportamientos juzga desde sus normas (Sumner 1907). La primera respondió en su momento a la *amenaza* de la globalización a las identidades culturales; la segunda, aunque no podríamos calificarla de errónea, oculta que una posición etnocéntrica implica la inferioridad de otras culturas y que puede llegar al racismo, la xenofobia y el nacionalismo extremo, consecuencias que evidencia la tercera.

El etnocentrismo en un plano exclusivamente lingüístico, entre lenguas o variedades o geolectos, es una manifestación de centrismo lingüístico, al que proponemos llamar *lectocentrismo* (del griego *λέγειν* ‘hablar’). Se trataría de la creencia de superioridad de una lengua o variedad (geolecto) sobre otras. Suele manifestarse más comúnmente entre geolectos de una misma lengua, y la variedad favorecida termina calificada como *pura* o *correcta*, mientras que las otras se consideran desviaciones.

En España, de las tres variedades del castellano (el norteño, el toledano y el andaluz), el primero fue el que satisfizo las exigencias de pureza y corrección de la Real Academia de la Lengua Española (RAE). Durante siglos, esta creencia tan fuerte ha propiciado que se haya tomado la variedad castellana como referente para explicar la variación lingüística de las demás modalidades del español. Hasta la actualidad, la variedad castellana ha disfrutado de un halo de prestigio y representatividad de la lengua (Moreno Fernández 2006: 79) típicamente lectocentrista.

En América, ocurría tanto de lo mismo. La conquista propició “por muchos años, que la norma española peninsular resultara favorecida frente a normas criollas que iniciaban su andar a finales de la colonia en varios puntos del Nuevo Continente” (Vergara

2007). Tras la descolonización, las normas de las nuevas repúblicas se distanciaron del modelo español pero mantuvieron una unidad niveladora panamericana.

También entre las variedades americanas se produjeron casos de lectocentrismo. La creencia más extendida es que el español culto bogotano es el mejor, más hermoso y correcto. Las causas que sostienen esta creencia son varias, además de la indiscutible autoridad del Instituto Caro y Cuervo, el interés y gusto del pueblo colombiano por su lengua.

No obstante, desde mediados del siglo pasado, se ha estado llevando a cabo un paulatino proceso deslocalizador del modelo del español. La variedad castellana se ha empezado a sentir más específica de una parte de España que no representa a todos los hispanohablantes, cuya mayoría no realiza la /θ/, no utiliza *vosotros*, es menos leísta y no es laísta.

Ya en la enseñanza de lenguas extranjeras, el *etnocentrismo* ha estado vinculado más a la relación entre culturas que a la relación entre comunidades de habla de la misma lengua. Hemos estado más preocupados por el *etnocentrismo* como interpretación intolerante de los valores culturales idiosincrásicos de la lengua meta desde la perspectiva de la lengua materna del aprendiz. Etnocentrismo que genera todo tipo de estereotipos y prejuicios, contra los que podemos luchar con un enfoque intercultural.

En la enseñanza de ELE existe lectocentrismo cuando se considera una variedad del español, en exclusiva y sin más razones, “el modelo lingüístico de enseñanza en detrimento de las demás” (Andión 2013: 163) y se describe o ejemplifica como si se tratara de la lengua general, sin acotar las limitaciones de su validez geográfica.

3. DEL PANHISPANISMO AL PLURINORMATIVISMO

El movimiento panhispanista tuvo naturaleza cultural, económica y política. Surgió a principios del siglo XX en América para “potenciar la pertenencia a un tronco común, el de la latinidad e hispanidad, para enfrentar las apetencias del capitalismo inglés o norteamericano, de modo que las afinidades con España en cuanto a ‘raza, lengua y religión’ confirmaran una fuerte cultura que se opusiera a lo anglosajón” (González Aróstegui 2003: 1-2). Enfrentado a él se encontraba el panamericanismo, que rechazaba mantener la influencia española en ámbitos ajenos a la política tras la independencia, y se inclinaba por establecer vínculos con los Estados Unidos de América, sobre cuyas apetencias imperiales habían advertido varios próceres, como José Martí.

Panhispanismo empieza a aparecer en contextos lingüísticos en la segunda mitad del siglo XX, cuando los intereses estaban vinculados a las áreas particulares de realización del español, principalmente urbanas, o a lo general y compartido. Estos segundos fueron los que se asociaron al término *panhispanismo* (Moreno Fernández 2006: 76-77).

Este panhispanismo tiene una visión globalizadora que supone para las variedades consensuar posturas sobre lo aceptable y correcto dentro de la lengua que comparten,

coordinar estas normas y describir un modelo esencial pero no absolutamente único. Esta es la línea que está siguiendo hoy el español. Hay que hacer una advertencia: si dicha visión se inclina exageradamente hacia una de las normas de la lengua, como fue usual en la política de la RAE en siglos pasados hacia la castellana (septentrional peninsular), el principio de consenso es traicionado ya que el modelo se vuelve exonormativo para las otras variedades y es invadido por el lectocentrismo.

La *Ortografía de la lengua española* de 1999, revisada por vez primera conjuntamente por todas las academias, mostró que se había tomado el camino del acuerdo. Las Academias estaban dispuestas a debatir y consensuar su normalización.

Parece aceptado, entonces, por la comunidad científica que:

Nuestra lengua tiene una estandarización monocéntrica; es decir, existe un modelo único ortográfico que viene apoyado por un copioso léxico también común y una gramática que muestra una importante cohesión morfosintáctica. Los hispanohablantes tienen conciencia de esta base común, piedra filosofal de la envidiable unidad de nuestra lengua. Sin que suponga una paradoja, las normas cultas del mundo hispánico son policéntricas mostrando modelos paralelos (Andión y Casado, 2014).

El carácter plurinormativo del español se sostiene por la aceptación consciente, por parte de los hispanohablantes, de que existen usos modélicos y ejemplares de la lengua que pertenecen a todo el mundo hispánico y a cualquiera de sus variedades. En este sentido, el español encontró en sus academias de la lengua correspondientes en América un primer paso de reconocimiento mutuo, de diálogo, debate y colaboración, compartido con la RAE, que hoy vive un momento de esplendor. Su trabajo conjunto les mereció el Premio Príncipe de Asturias de la Concordia 2000. Consecuencia de esta política fue, además de la *Ortografía* de 1999, que ya mencionamos, la versión de 2003 del *Diccionario de la lengua española*, con numerosas variantes léxicas americanas en artículos, acepciones y marcas. Acción colegiada que, según se reconoce en el prólogo, lo situaba “en el camino correcto para conseguir un diccionario verdaderamente panhispánico, reflejo no solo del español peninsular sino del de todo el mundo hispanohablante” y le permitía “servir de modo eficaz, con el concurso de sus Academias hermanas, a la unidad del español”. El último *Diccionario de la lengua española*, publicado en octubre de 2014, ya se declara resultado del trabajo de mancomunidad de Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE).

Otra obra académica importante en esta línea es el *Diccionario panhispánico de dudas* (DPD), cuya intención panhispánica, declarada en su propio título, incluye la variación. La voluminosa presencia de rasgos de todas las variedades del español en la *Nueva gramática de la lengua española* en 2009 y el tomo de fonética y fonología en 2011 vuelven a mostrar la labor cooperativa de las academias.

Sin embargo, en la elaboración de obras particulares de los países hispánicos, destinadas, por ejemplo, a la enseñanza de la lengua materna, se debe concretar la descripción de las normas cultas concretas que son la referencia para sus comunidades.

Mantenerse únicamente en un nivel general del modelo es una aplicación ineficaz del principio del panhispanismo, que puede ser considerado nocivo por autoras como López García (2012).

4. EVIDENCIAS DEL LECTOCENTRISMO E IMPACTO DE PLURINORMATIVISMO EN LA ENSEÑANZA DEL ELE

Tanto en los procesos de alfabetización de la lengua materna como en el aprendizaje de una nueva lengua, contamos con un modelo lingüístico reconocido por la comunidad lingüística nativa. Este modelo hace referencia “a una representación ejemplar o general de una lengua; se piensa en un modelo idealizado, construido como lengua ejemplar, elaborado a partir del uso o inducido desde él” (Moreno Fernández 2001: 5). Cuando esta comunidad es tan extensa como la del español, la diversidad cultural y lingüística es un desafío para su sistematización. “No es tarea fácil encontrar un arquetipo que sea a su vez modelo de corrección y prestigio y que se pueda considerar común o general” (Andión, 2008: 12). Además, la enseñanza de la lengua recibe las creencias que tiene la sociedad sobre esa lengua, incluidas las instituciones académicas, profesores y alumnos. Estas se ven reflejadas tanto en la docencia dentro del aula como en los materiales de estudio. Centremos nuestra atención en estos últimos dentro de la enseñanza-aprendizaje de ELE/L2.

4.1. EL MCER, EL PCIC Y LAS VARIEDADES

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) proponen una visión plurinormativa de la lengua y, por tanto, de su enseñanza-aprendizaje. Pero en la enseñanza de una lengua segunda o extranjera que posee varios referentes normativos, como hemos dicho, la decisión del modelo lingüístico es una tarea compleja. Requiere, al menos, considerar el estándar (común y neutro), elegir una variedad preferente que sea un referente claro del modelo de lengua y que responda a la situación de aprendizaje concreta y a las expectativas de los aprendices; además de añadir rasgos de variedades periféricas que completen una visión plural de la lengua (Andión 2007: 22-23). Esta es la posición del PCIC, cuyos inventarios giran alrededor de la norma culta de la variedad centro-norte peninsular española, la castellana, pero que también anota otros rasgos de interés no coincidentes con esa norma. El PCIC se ha convertido en una referencia internacional para la enseñanza del español como lengua extranjera y es citado por su posición de consenso en el tratamiento del modelo lingüístico.

4.2. LOS MANUALES DE ELE FRENTE A LA VARIEDAD: DEL LECTOCENTRISMO AL PLURINORMATIVISMO

Como hemos querido demostrar, nuestra lengua ha vivido en su historia episodios de diversa tensión en la relación entre el modelo y sus variedades. Es lógico esperar que los manuales de ELE no quedaran exentos de su influencia; al final, estos materiales han sido creados por hablantes de variedades concretas, con sus propias creencias y actitudes.

En ellos la definición del modelo lingüístico y el tratamiento de la variación geolec-
tal del español reflejan una interesante evolución de criterios y posturas sobre la lengua
que han ido del lectocentrismo al plurinormativismo. Hoy, parece claro que “[e]nten-
der la lengua como plurinormativa (además de plurisistémica) es fundamental para la
enseñanza del idioma” (Camacho, 2009: 336) y que un buen presupuesto de partida es
reconocer esa rica pluralidad a la que todos tenemos derecho sin poner el riesgo del éxito
de la comunicación (Andión, 2008: 13).

Estas evidencias que hoy parecen innegables, no siempre fueron entendidas así.
En el año 1995, en el marco de las V Jornadas sobre Aspectos de la Enseñanza del
Español como Lengua Extranjera, de la Universidad de Granada, Andión (1997: 27)
afirmaba que la competencia comunicativa no había sido entendida como propia del
español en su extensión geográfica por nueve manuales reconocidos de ELE (*Entre
nosotros, Español en directo, Antena, Avance, Intercambio, Ven, Curso intensivo de español
para extranjeros, Cumbre, Rápido y A fondo*), que pertenecían a un periodo de más de
20 años entre sus fechas de publicación (del 74 al 95). Andión (1997) reconoce que
todos ellos adscriben su modelo lingüístico a la norma castellana, aunque ninguno lo
declare explícitamente. Todos los manuales analizados, con excepción de uno (*Curso
intensivo de español para extranjeros*), mencionan a Hispanoamérica en sus contenidos
culturales y lingüísticos. Al respecto de estos últimos, la autora anota, entre otros, la
irregularidad de los rasgos de variación atendidos, lo que evidenciaba una carencia
de un corpus preestablecido; los lapsus de información complementaria como, por
ejemplo, tratar el voseo pero olvidar mencionar sus desinencias verbales; la imprecisión
de las áreas de uso de los rasgos; la ausencia de información sociolingüística
pertinente y de contrastes funcionales o de uso pragmático, como la cortesía. Andión
(1997) se lamenta de la pobreza de contenidos fonéticos.

García Fernández (2010) hace un detallado estudio de más de veinte manuales
de ELE/L2 publicados en casi una década, de 1996 a 2007. Entre ellos hay españoles
(*Abanico, Aula Internacional, Eco, Es español, Español en marcha, Gente, Nuevo ELE, En
acción, A fondo, Planet@, Primer plano, Procesos y recursos, Rápido, rápido, Socios, Así me
gusta y Prisma*), brasileños (*Mucho y Vale*), uno argentino (*Voces del sur*), uno desti-
nado a México pero publicado en España (*Aula Latina*) y dos para brasileños pero
publicados en España (*Conexión y Mensajes*). Solo el argentino declara explícitamente
que usa la norma rioplatense y explica por qué. *Aula Latina* se acoge a la norma
culto mexicana-centroamericana pero no lo dice, aunque formula una queja abierta a
la falta de correspondencia de los materiales usados por los docentes mexicanos
con su variedad. *Mucho y Vale* asumen la norma castellana aunque se dirigen a
brasileños e ignoran sistemáticamente los rasgos gramaticales americanos. El resto
sigue abiertamente el modelo centro-norte peninsular español. A pesar de estas
evidencias, “son apreciables los pequeños gestos que se empiezan a observar en los
libros de EL2/LE, donde los autores van incorporando cada vez más alusiones a las
variedades del español de América”, aunque “en muchos de los manuales analizados
estas referencias son inexactas o muy generales, lo que demuestra cierto desinterés
por presentar con rigor aquellos rasgos que se desvían de la variedad preferente”
(García Fernández, 2010: 99).

En 2016 González Sánchez hace un análisis metodológico de nueve manuales españoles de ELE/L2 del enfoque por tareas, la enseñanza orientada a la acción y el eclecticismo de los últimos quince años (2004-2016): *Gente*, *El ventilador*, *Abanico*, *Nuevo Prisma*, *Bitácora*, *Aula Internacional*, *Nuevo Avance*, *Dominio* y *Nuevo Ven*. Todos siguen la norma castellana como variedad preferente. En mayor medida (*Gente* y muy destacadamente *Bitácora*) o mucho menor (*Abanico*, *Nuevo Avance*, *Nuevo Ven*, *Aula Internacional* y *Nuevo Prisma*), se tratan otras variedades del español en contenidos y actividades, y se trabajan las microdestrezas perceptivas para identificar rasgos prosódicos de la variación del español. La autora concluye que entre los “muchos los aspectos que todavía no son tratados en profundidad en los manuales y que, sin embargo, adquieren un papel importante en la formación del alumno y el desarrollo de sus competencias” está “la pronunciación, de las variedades dialectales” (González Sánchez, 2016: 116).

Existen otros trabajos interesantes sobre el análisis de la variación cultural y lingüística en los manuales de ELE/L2 (Baralo 2002, Castagnani 2009, Hansejordnet 2012, Prida 2014, Pozzo 2014, etc.), pero no es posible extendernos más en este aspecto. Regoemos sus comentarios en las afirmaciones finales.

5. CONCLUSIONES

El etnocentrismo, aunque pueda tener acepciones neutras o más benévolas, está comúnmente asociado a la creencia de superioridad cultural de un grupo humano sobre otro u otros, cuyos comportamientos y características evalúa a partir de los propios. La lengua como parte de la cultura puede despertar juicios etnocéntricos. Pero consideramos que cuando esta actitud, de carácter psicológico, se refiere en exclusiva a las lenguas y sus variedades geolectales merece una denominación específica, *lectocentrismo*.

El mundo hispánico ha sido testigo de muchos episodios etnocentristas. Su larga historia y multitud de pueblos participantes, europeos y americanos, dan fe de ello. No debe extrañarnos, un pasado colonial y esclavista en sociedades multiétnicas propician estas actitudes. Consecuentemente, las variedades del español también han sufrido actitudes lectocentristas. Las más favorecidas por estos juicios extralingüísticos han sido, en España, la variedad castellana (septentrional peninsular), y en Hispanoamérica, la anterior y la colombiana.

Desde la segunda mitad del siglo XX, la variedad castellana ha empezado a ser reevaluada en el concierto de la pluralidad del español y su representatividad absoluta se ha moderado. Hoy las autoridades lingüísticas del mundo hispánico siguen una postura panhispánica y plurinormativa de la que dan fe sus obras conjuntas.

También la enseñanza de ELE ha seguido un proceso parecido. Tras repasar el análisis de más de cuarenta manuales de ELE/L2, españoles y de otra factura, vemos que no son pocos los que responden, hasta en contextos poco justificados como el de Brasil, a un modelo lectocentrista. No es que sea un error escoger una variedad del español como preferente, decisión sobre la que se pueden esgrimir siempre argumentos razonados y convenientes, sino porque se presenta como modelo exclusivo de la lengua. Así,

se atribuye carácter general a rasgos privativos de un geolecto, a veces de pequeñas comunidades de habla. Las implicaciones se agravan si, además, se ignora la variación concomitante aunque esté apoyada por argumentos demográficos y de extensión muy potentes.

No obstante, debemos reconocer que los manuales de ELE/L2 reflejan las variedades cada vez con más frecuencia, acierto y rigor. Los dialectólogos empiezan a aparecer entre sus créditos editoriales. Es lógico y un motivo de alivio. A estas alturas del desarrollo de la Lingüística aplicada a la enseñanza del español, y existiendo ya una bibliografía especializada sobre el tratamiento de la variación y variedad en nuestro ámbito, el desconocimiento y la inconsciencia no justifican comportamientos lectocentristas en creadores de manuales, diseñadores curriculares, editoriales y autoridades académicas. Mucho menos en los docentes, aunque no sean intencionadas.

Una visión plurinormativa del español se impone por mandato de las autoridades lingüísticas del español, por sentido común y por justicia con los pueblos hispanohablantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILERA PORTALES, R. (2008): "El problema del etnocentrismo en el debate antropológico entre Clifford Geertz, Richard Rorty y Lévi-Strauss", *Gazeta de Antropología*, 18, artículo 11.
- ANDIÓN HERRERO, M.^a A. (1997): "Los Manuales de Enseñanza de Español como lengua extranjera y el español de América. Consideraciones", MARTÍNEZ GONZÁLEZ, A. *et al.* (eds.), *Enseñanza de lenguas extranjeras*, Granada: Universidad de Granada, 27-36.
- ANDIÓN HERRERO, M.^a A. (2007): "Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE", *Estudios de lingüística (ELUA)*, 21, 21-33.
- ANDIÓN HERRERO, M.^a A. (2013): "Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes", *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 46(82), 155-189.
- ANDIÓN HERRERO, M.^a A., CASADO FRESNILLO, C. (2014): *Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L2*, Madrid: UNED.
- BARALO, M. (2002): "Mestizaje e interculturalidad en la variación diatópica y su incidencia en español/LE", PÉREZ, M., COLOMA, J. (eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, Murcia: Universidad de Murcia, 152-164.
- CAMACHO, L. (2009): "El español coloquial en contexto académico", VERA, A. e I. MARTÍNEZ (eds.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*, Comillas: ASELE-Fundación Comillas, I, 331-346.
- CASTAGNANI, T. (2009): *La representación de Hispanoamérica en los manuales de ELE de nivel avanzado*, http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_trimestre/2010_BV_11_02Castagnani.pdf?documentId=0901e72b80e1fo8f [consulta: 02/02/2016].
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECyD-Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> [consulta: 16/05/2016].

- DE ANDRÉS DÍAZ, R. (1997): “Lingüística y sociolingüística en el concepto del dialecto (I y II)”, *Contextos*, 29-30, 67-108.
- DEL VALLE, J. (2007): “La lengua, patria común: la hispanofonía y el nacionalismo panhispanico”, DEL VALLE, J. (ed.), *La lengua, ¿patria común?*, Madrid-Frankfurt: Vervuert Iberoamericana, 31-56.
- DEL VALLE, J. (2014): “The Politics of Normativity and Globalization: Which Spanish in the Classroom?”, *The Modern Language Journal*, 98, 358-372.
- EMBER, C. y EMBER, M. (1997): *Antropología Cultural*, Madrid: Prentice May.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, E. (2010): *El tratamiento de las variedades de español en los manuales de EL2/LE*, Madrid: UNED.
- GONZÁLEZ ARÓSTEGUI, M. del R. (2003): “Fernando Ortiz y la polémica del panhispanismo y el panamericanismo en los albores del siglo XX en Cuba”, *Revista de Hispanismo Filosófico*, 8, 5-18.
- GONZÁLEZ SÁNCHEZ, M. (2016): *Análisis metodológico de manuales de español para extranjeros: últimas aportaciones y perspectivas de futuro*, Madrid: UNED.
- HANSEJORDET, I. (2012): “La marginación de la literatura y de Hispanoamérica en el español como lengua extranjera”, *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, vol.1, n.º 1, 1-15. <http://journal.uia.no/index.php/NJMLM/article/view/33/22> [consulta: 11/04/2016].
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- LÓPEZ GARCÍA, M. (2012): “La enseñanza de la lengua escolar como proyecto de identidad nacional: el contexto socio educativo”, *Revista argentina de historiografía lingüística*, IV, 2, 117-132.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2006): “Los modelos de lengua. Del castellano al panhispanismo”, CESTERO MANCERA, A. M.^a (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 75-94.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, Madrid: Arco/Libros.
- POZZO, M.^a I. (2014): “Contenidos socioculturales sobre América Latina en manuales de español lengua extranjera de España y Argentina”, *Sures. Revista Digital do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e Historia*, 3, 1-15, <https://revistas.unila.edu.br/index.php/sures/article/view/146/116> [consulta: 16/05/2016].
- PRIDA, C. (2014): *La cultura hispanoamericana en las clases de ELE: Nuevas perspectivas y aplicaciones*. Oviedo: Universidad de Oviedo, http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/28151/6/TFM_Prida.pdf [consulta: 29/07/2016].
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario panhispanico de dudas*, Madrid: Santillana.
- SICELE, SISTEMA INTERNACIONAL DE CERTIFICACIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA, <https://sites.google.com/a/sicele.org/sicele/> [consulta: 08/08/2016].
- SUMNER, W. G. (2012): *Columbia Encyclopedia*, http://www.encyclopedia.com/topic/William_Graham_Sumner.aspx#3 [consulta: 19/10/2012].
- VERGARA SILVA, J. C. (2007): “La norma policéntrica del español: Una visión desde la teoría de la complejidad y el caos”, *Presente y futuro de la lengua española: unidad en la diversidad*, http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/31/vergara_siva_juanc.htm [consulta: 08/08/2016].

El español de África: Guinea Ecuatorial en el aula de ELE

INMACULADA C. BÁEZ MONTERO
Universidad de Vigo

LUCÍA LÓPEZ VÁZQUEZ
Universidad de Cabo Verde

I. INTRODUCCIÓN

La diversidad del mundo hispanohablante ha entrado en el aula de español lengua extranjera, primero a través de los docentes de distintos orígenes y, más recientemente, a través de los manuales con la introducción de muestras que dan cuenta de esta gran variedad geolingüística. Así, cada vez es más frecuente que nuestro alumnado tenga conocimientos básicos y sepa reconocer muchas otras variedades, independientemente de la norma del español que aprenda.

La toma de conciencia sobre la naturaleza pluricéntrica del español es fundamental porque permite que los estudiantes amplíen sus horizontes, entrando en contacto con una nueva lengua a través de sus muchas culturas y formas de ver el mundo. Para ello, han tenido un papel fundamental los muchos estudios realizados en el ámbito de la dialectología que se han trasladado con éxito al ámbito de ELE.

De entre todos los países que tienen el español como lengua oficial, Guinea Ecuatorial es el único que se sitúa en el continente africano y, probablemente, uno de los que menos atención ha atraído hasta la fecha, siendo ignorado muchas veces o tratado como una simple curiosidad. Por este motivo, el objetivo de esta comunicación es presentar brevemente la situación del español en el país africano, las características del español guineoecuatorial y las perspectivas del español en este país.

2. EL ESPAÑOL, LA NORMA POLICÉNTRICA Y LA DIVERSIDAD CULTURAL

La enseñanza del español en el siglo XXI plantea importantes retos para los docentes. Frente a grupos de estudiantes cada vez más heterogéneos con diversas experiencias de aprendizaje previas y objetivos personales diferentes, el docente de español como lengua extranjera no puede limitarse a dar cuenta de una única variedad cultural y lingüística, sino que es imprescindible que, aunque no domine otras variedades de la lengua, sepa mostrar otras realidades dentro del mundo hispánico que fomenten la interculturalidad y la sensibilización hacia variantes no dominantes del español.

Así, frente a la norma monocéntrica castellana predominante durante siglos, las academias de la lengua española han contribuido a la consolidación y divulgación de las diferentes variedades que conforman la norma pluricéntrica del español. La reciente edición de la *Nueva gramática de la lengua española* (2009) reconoce este carácter pluri-

céntrico. Esto implica considerar los diferentes focos de creación lingüística fuera de la península y equiparar aquellas variedades de la lengua tradicionalmente minorizadas con aquellas que, bien por su gran número de hablantes, bien por circunstancias históricas, han tenido un mayor protagonismo.

Sin embargo, como señala Bernárdez (2012), delimitar el número de variedades normativas que deberían reconocerse no es fácil, puesto que no todas estas variedades tienen el mismo grado de reconocimiento y aceptación:

No cabe duda de que el español es una lengua pluricéntrica. Las diferencias son menores que en el caso del alemán, no afectan a la ortografía excepto en detalles menores, pero sí al vocabulario y la gramática. Lo que es más difícil es cuantificar las variedades normativas que podrían o deberían reconocerse. Algunas son evidentes: el español de México, que es la variedad con mayor número de hablantes. Hay bastante más de cien millones de mexicanos, pero esa forma de lengua española se usa también en países limítrofes, incluyendo los EE.UU. Pensemos que, si quisiéramos mantener un único centro normativo para nuestra lengua, ese centro debería estar allí, no en el centro de España (Bernárdez 2012).

Del mismo modo que las diferentes normas lingüísticas dan forma al español, es importante tener en cuenta la gran diversidad de culturas que dibujan la geografía de la lengua. La cultura, entendida como “una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad” (Miquel y Sans, 2004) tiene un reflejo directo en la lengua, sea claramente en el léxico o en la organización de las funciones lingüísticas, que pueden variar considerablemente de una cultura a otra.

Es necesario también señalar la importante distinción entre aquello que es normal y aquello que es normativo, entendiendo por normal “aquello que en los usos de la lengua resulta acostumbrado o consuetudinario, habitual y corriente; y, por eso, común o general [...]. Lo que es costumbre idiomática más o menos extensa”. Sin embargo, lo normativo hace referencia al sentido que generalmente definen los diccionarios para los cuales la norma es una “regla a la que se deben ajustar las operaciones, las actuaciones distintas humanas” (Blanco 2000).

La distinción entre lo normal y lo normativo es fundamental a la hora de delimitar los diferentes centros de creación del español, pues no todos aquellos usos normales en la lengua son normativos y, por lo tanto, no pertenecen a la norma lingüística, entendida como “la lengua estándar que se caracteriza por un rasgo de prestigio y que representa la corrección” (Vázquez 2008).

3. EL ESPAÑOL EN GUINEA ECUATORIAL

La situación del español en Guinea Ecuatorial constituye un caso único en el mundo hispanohablante por varios motivos. A pesar de tratarse de uno de los países más pequeños de África continental y con poco más de 1.200.000 habitantes, Guinea Ecuatorial presenta una enorme diversidad lingüística.

Aunque el español es la lengua oficial del país y la única lengua de instrucción en primaria y secundaria, es la segunda lengua para la mayor parte de la población. La lengua materna de la mayoría de los guineoecuatorianos suele ser alguna de las lenguas bantúes utilizadas por las diferentes etnias del país (fang, bubi, ndowé, benga, bakengue o bisio) en alguna de sus múltiples variedades, o de alguna de las lenguas criollas del país: fá d'ambô (criollo de base portuguesa hablado en la isla de Annobón) y pichi (criollo de base inglesa hablado en Bioko). Todas estas lenguas son ágrafas, de modo que el español, además de ser una lengua que facilita la comunicación interétnica, es esencial en lo que se refiere a la comunicación escrita. Este multilingüismo se refleja también en el ámbito educativo:

La situación lingüística en los centros educativos es un reflejo de la situación oficial y real del contexto en el que están ubicados. Los centros son unilingües a nivel oficial y multilingües en la realidad. Aunque el profesor debe dirigirse a sus alumnos en español y los libros están editados en esta lengua, se utilizan también las lenguas vernáculos. El empleo de una u otra depende del contexto. Alumnos y profesores recurren a la lengua materna cuando se dirigen a compañeros de la misma etnia (Manso Luengo y Bibang Oyee, 2014: 317).

En segundo lugar, hay una serie de motivos extrínsecos que hacen de Guinea Ecuatorial un caso único y de gran interés:

1. A pesar de su carácter oficial, la producción cultural en español en Guinea Ecuatorial es reducida por la falta de incentivos y recursos. Como señala Bolekiá Boleká (2005), el caso de la literatura es especialmente preocupante, ya que la ausencia de imprentas en el país dificulta la difusión de los textos de los autores locales. Así, según este autor, desde la independencia del país, Guinea Ecuatorial solo ha contado con dos imprentas: la primera de ellas, de la época colonial, a cargo de los misioneros claretianos, y la segunda de ellas, en época poscolonial, a cargo de la Cooperación Española, de modo que nunca ha existido una imprenta propiamente guineo-ecuatoriana desvinculada de España.
2. Tras su independencia en 1968, y bajo el régimen de Macías que concluyó en 1979, la lengua española pasó por un periodo crítico en el país, con un importante impacto en el sistema educativo. Como señalan Manso Luengo y Bibang Oyee (2014), la Constitución de 1973, aunque estaba redactada en español, no hacía alusión alguna a la lengua oficial. En 1982 el español volvió a ser lengua oficial de Guinea Ecuatorial, status que en la actualidad comparte con el francés (tras su integración en la Comunidad Económica y Monetaria de África Central en 1985) y el portugués (oficial desde 2007, aunque con una presencia muy reducida).
3. Las dificultades a la hora de acceder al material didáctico, así como la limitada competencia y formación del profesorado en muchos casos, han hecho de la revitalización del español en el país una tarea lenta y con no pocos obstáculos.

De ahí que, como señala Mogades Besari (2005), aunque la mayor parte de los guineoecuatorianos se comunica en español, es necesario determinar el grado de compe-

tencia de los usuarios y su amplitud geográfica, ya que presenta una distribución desigual en el país.

Según esta autora, el 74 % de la población tiene el español como segunda lengua, el 13,7 % domina el español (en este caso se refiere principalmente a mayores de 40 años. Es necesario tener en cuenta la baja esperanza de vida de la población guineoecuatorial para comprender este bajo porcentaje y el hecho de que sean considerados *mayores*), y el 12,3 % necesitaría alfabetización. Este último porcentaje demuestra una importante mejoría respecto a décadas anteriores y sitúa al país a la cabeza en alfabetización en la región.

Para Manso Luengo y Bibang Oyee (2014), el porcentaje de guineoecuatorialos capaces de comunicarse en español llega al 87 %, aunque señalan que la competencia es deficiente por las limitaciones ligadas al sistema educativo. Estos mismos autores señalan, basándose en el *Anuario Estadístico de la Educación Primaria y Secundaria del curso 2010-2011* (PRODEGE, 2011) que solo el 46,6 % de los profesores de educación primaria del país posee el nombramiento oficial correspondiente para el ejercicio de la profesión, el 6,3 % está temporalmente contratado por el Estado, el 26,8 % es contratado por los centros educativos y más de un 20 % es de profesores voluntarios.

Además, un dato importante a tener en cuenta es la distribución de los estudiantes en las diferentes etapas formativas. Según el *Anuario Estadístico de la Educación Primaria y Secundaria del curso 2010-2011*, en aquel momento el país contaba con 128.895 alumnos distribuidos de la siguiente forma: 6 %, enseñanza universitaria, 26,5 %, enseñanza secundaria y 67 %, enseñanza primaria).

Algunos autores, como Nistal Rosique, se muestran pesimistas respecto al futuro del español en el país, fundamentalmente, por la influencia del francés, lengua cooficial y geográficamente dominante en la región, aunque la presencia de compañías petrolíferas estadounidenses y la influencia del portugués son también factores que deben tenerse en cuenta.

No obstante, en los últimos años han tenido lugar algunos hechos con un impacto directo en la situación del español guineoecuatorial. En primer lugar, en 2013 se creó la Academia Ecuatoguineana de la Lengua Española, que ingresó en la Asociación de Academias de la Lengua Española en 2016, convirtiéndose en su miembro más reciente y la primera Academia en adherirse en el siglo XXI (la última en adherirse hasta entonces había sido la Academia Norteamericana de la Lengua Española, en 1980). Esto supone un hito en el reconocimiento del español guineoecuatorial, completamente olvidado hasta entonces en las diferentes publicaciones que pretendían dar cuenta de las diferentes variedades del español.

En segundo lugar, en 2011 el primer canal africano íntegramente en español, TVGE, comenzó a retransmitir por satélite y por su página web (aunque hemos podido constatar ciertas anomalías en la retransmisión en línea últimamente).

Por último, el creciente interés por el español en los países vecinos a Guinea Ecuatorial ha aumentado la oferta de cursos en el país, demostrando el potencial, muchas veces señalado, pero pocas veces incentivado realmente, para que Guinea Ecuatorial se convierta en el foco y la referencia del español en el continente africano:

La lengua española se ha convertido en un activo para las universidades guineanas (Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial y UNED), pues las convierte en un referente para las instituciones universitarias de países limítrofes como Gabón o Camerún, donde existe una literatura africana escrita en castellano que algunos autores emplean como lenguaje de resistencia a la presión regional francófona (Manso Luengo y Bibang Oyee, 2014: 316).

4. LAS CARACTERÍSTICAS DEL ESPAÑOL GUINEOECUATORIANO

Los primeros estudios ambiciosos sobre el español hablado en Guinea Ecuatorial se deben a Castillo Barril (1964, 1969). El autor concluyó que el español hablado por cada grupo étnico importante de Guinea Ecuatorial difería debido a que los hablantes de las diferentes lenguas del país transferían características distintas al español en esa época. Por ejemplo, los annabonenses son yeístas y seseantes, los fang tienden a simplificar diptongos (*bueno* > *bono*) y los ndowé practican la lenición ocasional /k/ > [x] o [h] (Castillo, 1966 y 1969).

Los trabajos sobre el español de Guinea Ecuatorial siguen siendo escasos si los comparamos con los que se han hecho en otras partes de la geografía hispanohablante. De ahí que la obra de Quilis (1995), que recoge el trabajo del autor durante la década de los ochenta, sigue siendo una obra de referencia para cualquier persona interesada en profundizar, no solo en el español guineoecuatorial, sino también en el panorama lingüístico del país y algunos rasgos sociales imprescindibles para comprender su idiosincrasia.

A continuación, presentamos a modo de ejemplo algunos de los rasgos distintivos del español de Guinea. Por supuesto, no pretendemos una clasificación exhaustiva, pero podemos observar algunas de las características de esta variedad del español. Los rasgos que aquí se mencionan están tomados de Moreno Fernández (2010), Lipski (1985 y 2009) y Quilis (1995).

NIVEL MORFOSINTÁCTICO:

- Elipsis del sustantivo: *Sé algo de cada* (de cada cosa). / *Su abuelo es un mayor* (una persona mayor). / *Me dices que hay gentes que no tienen puesto* (de trabajo).
- Pérdida del morfema {-s} (cuando hay otros signos marcadores de plural, por influencia de las lenguas bantúes): *Nosotros sabemos...* / *Hablamo el castellano*.
- Pérdida del morfema {-n}: *Cuando me presenta un inglés* (me presentan).

- Elipsis del artículo (determinado e indeterminado): *Nos iba a mandar billete.* / *Está casa está a derecha.* / *Sus dirigentes deben adoptar estrategia común.*
- Cambios de categoría del adjetivo: *Dame un mil* (mil francos). / *En los antaño íbamos a Moka.*
- Presencia del pronombre personal sujeto casi constante (influencia lenguas bantúes): *El chico tuvo que hacer todo lo que él quiso ahí arriba.* / *Tal vez tú sepas lo que tú necesitas.*
- Elipsis del pronombre indefinido. La expresión *no hay* es frecuente como respuesta con el significado de *no está* o *no hay nadie*: [*¿Está el médico?*]. - *No hay.* / [*¿Han llegado los niños?*]. - *No hay.*
- Empleo de *saber* como verbo auxiliar con el significado de *solér* (documentado en el español del siglo de Oro): *No sabemos ir porque hay animales peligrosos.* / *No sé ir en el mercado, va mi esposa.*

NIVEL LÉXICO:

- Parasinonimia: *Despedir* ‘ahuyentar’: *Encendimos una hoguera para que despi-da las alimañas.* *Frecuentar* ‘tratar’: *Porque no me frecuento con las gentes de mi lengua materna.*
- Metonimia: *Basurero* ‘cubo de basura’. *Limitar* ‘acabar’: *Por este momento me limito aquí.*
- Guineanismos.
 - Arcaísmos: *anteojos, ochavo, cartear, mande, monóculo*, etc.
 - Abreviaturas y siglas: *Afmo.* (*Afectísimo*: para dirigirse a un sacerdote) / *Hna.* (*hermana*) / *Saludos de s.s.s.q.b. vuestras ms.* (*Saludos de su seguro servidor que besa vuestras manos*).
 - Antropónimos. El ecuatoguineano tiene, normalmente, dos nombres propios: el cristiano y el nombre de casa (Junio, Miércoles, Lanena, Elefante, etc.). Estos nombres de casa pueden traducirse al español o no.

NIVEL FONÉTICO:

- Ausencia total del fonema vibrante múltiple (en la escritura r- o -rr-), haciendo de *caro* y *carro* homófonos.
- Los fonemas /b, d, g/ se articulan como oclusivas en todos los contextos fonéticos, nunca aproximantes, como sucede en el resto de variedades de español.
- Frecuentemente /d/ se articula como vibrante simple [r].
- Los fonemas /p, t, k/ se pueden sonorizar, convirtiéndolas en [b], [d] y [g] respectivamente, especialmente tras nasal.
- El fonema de la /ʎ/ se articula débilmente o se pierde: *botea*.
- La /x/ puede variar de velar [x] a una aspiración [h].
- La /f/ se articula bilabialmente [ɸ] o se torna [θ].
- Se distingue entre /θ/ (escrito z + a, o, u, o c + e, i) y /s/: *casa* ['kasa], *caza* ['kaθa], como en el dialecto castellano peninsular septentrional, aunque también se observa seseo asimilándose ambas a la consonante fricativa alveolar sorda /s/.

Quilis (1995) señala también una serie de características propias que afectan a los enunciados (muchas de ellas calcos de las lenguas bantúes) y que representan peculiaridades del español de Guinea Ecuatorial.

En cuanto a la estructura de las respuestas, el autor señala que estas pueden formularse repitiendo el verbo que figuraba en la pregunta (¿*Van ahora tantos hombres como mujeres a clase?* - *Van* / ¿*Hay arroz allí?* - *Hay*.)

Por lo que respecta a la función expletiva, “es frecuente que la conjunción *que* preceda a oraciones interrogativas, declarativas o solo a un sintagma” (Quilis 1995: 307). En este caso no funcionaría como enlace, sino que su uso sería únicamente expresivo (*Aunque ves cenizas, que no te sientes abí.* / *Bueno, estoy haciendo Magisterio y que este es mi primer año que me he ingresado*).

Otro aspecto llamativo del español guineoecuatoriano es la alta frecuencia de la reiteración, que afecta a verbos, sustantivos, adjetivos, adverbios o incluso a sintagmas u oraciones con el objetivo de indicar una acción durativa (*Está a la derecha, subir subir, subir.* / *Siguió los pasos: paso, paso, paso, viendo las señales que aquélla le dieron.* / *Tenemos que desboscar bosques vírgenes, bosques vírgenes, bosques vírgenes*).

Es interesante llamar la atención también sobre algunas fórmulas de cortesía arcaicas en español peninsular y otras de creación autóctona frecuentes, sobre todo, en la lengua escrita (*Querido mi muy señor mío. / Aquí me limito (despedida). / Por medio de ésta he tenido a bien explicarle que en el día de hoy...*).

Los rasgos que hemos mencionado en este apartado, a pesar de ser un esbozo muy reducido de las características del español hablado en Guinea Ecuatorial, muestran un amplio campo de estudio poco explorado hasta la fecha, cuyas aportaciones supondrían una riqueza desde el punto de vista científico y permitirían poner de relieve este pequeño país, bandera de la lengua española en África y, por lo tanto, de gran relevancia para la expansión del español como lengua extranjera en el continente.

5. CONCLUSIONES

En los últimos años se ha puesto de relevancia el fomento de la interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras. Los manuales de español publicados recientemente dejan atrás el eurocentrismo lingüístico y cultural de décadas anteriores y muestran la diversidad de nuestra lengua. A pesar de ello, Guinea Ecuatorial prácticamente no consta en los manuales de ELE y las propuestas para su inclusión son escasas o nulas.

Esta ausencia parece injustificable, tratándose del único país hispanohablante del continente africano y de las muchas conexiones que aún mantiene con España. Sin embargo, como hemos visto aquí, el hecho de la mayoría de sus habitantes hablen español como lengua segunda, unido a la falta de estudios recientes y exhaustivos sobre la situación del español en Guinea Ecuatorial, las actitudes lingüísticas de sus habitantes, sus características y evolución, hacen que este país sea todavía un desconocido, no solo en las clases de ELE, sino para la mayoría de los hispanohablantes.

A pesar del indudable valor de las investigaciones de Castillo Barril (1964, 1969) y Quilis (1995), sería necesario realizar nuevos estudios que aplicasen las nuevas tendencias en documentación lingüística y que permitiesen actualizar los resultados ya obtenidos por estos autores, así como ofrecer nuevas aportaciones desde una nueva perspectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNÁRDEZ, E. (2012): “Lenguas pluricéntricas (2)”, http://cvc.cervantes.es/el_rinconete/antiores/julio_12/24072012_01.htm [consulta: 13/07/2016].
- BLANCO, C. (2000): “El dominio del concepto de norma como presupuesto del profesor de ELE”, MARTÍN ZORRAQUINO, M.^a A., DÍEZ PELEGRÍN, C. (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüística en la enseñanza del ELE*, Zaragoza: ASELE-Universidad de Zaragoza, 209-216, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0209.pdf [consulta: 08/08/2016].
- BOLELKIA BOLEKÁ, J.: “Panorama de la literatura en español en Guinea Ecuatorial”. http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/bolekia/p05.htm [consulta: 06/07/2016].

- CASTILLO BARRIL, M. (1966): *La influencia de las lenguas nativas en el español de la Guinea Ecuatorial*, Madrid: CSIC.
- CASTILLO BARRIL, M. (1969): “La influencia de las lenguas nativas en el español de Guinea”, *Archivo de Estudios Africanos*, 20, 46-71.
- LIPSKI, J. (1985): *The Spanish of Equatorial Guinea*, Tubinga: Max Niemeyer.
- LIPSKI J. (2009): “El español de Guinea Ecuatorial: piedra angular de los programas para afrodescendientes”, <http://www.personal.psu.edu/jml34/guinea-p.pdf> [consulta: 30/07/2016].
- MANSO LUENGO, A. J., BIBANG OYEE, J. B. (2014): “El español en Guinea Ecuatorial”, SERRANO AVILÉS, J. (ed.), *La enseñanza del español en África Subsahariana*, Madrid: Catarata.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, Madrid, Arco/Libros.
- MIQUEL, L., SANS, N. (2004): “El componente cultural: Un ingrediente más en las clases de lengua”, *redELE: Revista Electrónica de Didáctica E/LE*, http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9 [consulta: 30/07/2016].
- MORGADÉS BESARI, T. (2005): “Breve apunte sobre el español en Guinea Ecuatorial”, *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*, http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/morgades/p01.htm [consulta: 30/08/2016].
- NISTAL ROSIQUE, G. (2008): “El caso del español en Guinea Ecuatorial”, *El español por países. África*, 73-76, http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_08.pdf [consulta: 23/08/2016].
- QUILIS, A., CASADO-FRESNILLO, C. (1995): *La lengua española en Guinea Ecuatorial*, Madrid: UNED.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa Libros.
- VÁZQUEZ, G. (2008): “¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes”, http://www.lenguas.unc.edu.ar/elsecongreso/teleconferencia_vazquez.pdf [consulta: 30/08/2016].

Sociolingüística en la enseñanza del español a traductores: Un triángulo amoroso

ANGELA BARTENS
Universidad de Turku

DIANA BERBER
Universidad de Turku

I. INTRODUCCIÓN

La Universidad de Turku es la única en Finlandia donde se forman traductores del español, con una larga tradición en este ámbito académico que se remonta al año 1989. La traducción es un campo interdisciplinario por excelencia. Debido a los recortes presupuestarios existentes hoy en día, se está volviendo, además, multilingüe. Las clases de Traducción y de interpretación –no solo en la parte teórica, sino también en la práctica– desde hace un año se imparten en forma multilingüe, es decir, en grupos de estudiantes con varios profesores de fines, español, inglés, francés, alemán e italiano. Este cambio tan importante puede aportar grandes beneficios tanto a estudiantes como a profesores y a la universidad misma, si se puede manejar de manera óptima el *triángulo amoroso* que presentamos en nuestro estudio. Al mismo tiempo somos conscientes del peligro de que, precisamente porque ya no se imparten todas las asignaturas en español o con la combinación de lenguas español-finés, el nivel de la competencia en español de los futuros traductores baje.

2. EL “TRIÁNGULO AMOROSO”

El concepto de *triángulo amoroso* es un tipo de relación entre tres, la cual, si se mantiene el equilibrio, puede añadir interés a la situación beneficiando a las tres partes que intervienen, pero generalmente suele haber competitividad con resultados que pueden ser desafortunados para, por lo menos, una de las partes. Nos basamos en la teoría del triángulo amoroso del psicólogo norteamericano Robert Sternberg, catedrático de la Universidad de Cornell, en Nueva York, quien refiere los tres componentes de una relación amorosa en el contexto de las relaciones interpersonales (Sternberg 2016).

Retomamos su idea y de este modo elaboramos nuestro propio triángulo con los tres ángulos siguientes que lo conforman: 1) lengua española, 2) tecnolecto (el uso correcto en la traducción del lenguaje especializado), 3) adecuación (el aspecto sociolingüístico, incluyendo lo pragmático). Lo que pretendemos es analizar en los textos producidos por los estudiantes de Traducción cuál de estas tres partes está en desequilibrio y buscar posibles soluciones y recomendaciones. Si los tres ángulos están en equilibrio, el resultado es un texto ideal. Este, por desgracia, no es siempre el caso, según nuestra experiencia docente.

Los principales objetivos de este trabajo son: convertir el triángulo de competitividad entre los tres ángulos en un triángulo equilibrado, armonioso; ofrecer pautas para ayudar a los estudiantes a superar los obstáculos que se les presentan; y aportar sugerencias a los profesores para identificar y trabajar con los estudiantes los puntos que suelen ser problemáticos.

Este estudio se centra, entonces, en el análisis de nuestro corpus, que es una selección de los trabajos de fin de máster de Traducción y de los trabajos de traducción independiente, basándonos en el triángulo amoroso y en la ética negativa de Chesterman (1997).

3. EL TEXTO IDEAL

Un texto es un acontecimiento comunicativo verbal que, como tal, debe contar con plenitud de sentido, o sea, debe tener ciertas propiedades para que cumpla con las dimensiones comunicativa y pragmática, según Beaugrande y Dressler (1997). Su modelo clásico define siete normas o propiedades para poder calificar un escrito como texto: 1) *intencionalidad*; 2) *aceptabilidad*; 3) *situación comunicativa*; 4) *intertextualidad*; 5) *informatividad*; 6) *coherencia*; y 7) *cohesión*; así como otras dos propiedades que consideramos relevantes para que un texto sea comprendido y aceptado por los lectores: 8) *adecuación* (Halliday y Hasan 1976), y 9) *claridad* (Lorenz 1999). Estas propiedades tienen su fundamento en las cuatro máximas de Grice (1975: 28): las *máximas de cantidad, calidad, relevancia y manera*.

Podemos insertar nuestros puntos de interés –corrección del idioma, manejo del tecnolecto y adecuación conforme a la variedad lingüística en sus tres sentidos principales: diafásica / registro (cf. el modelo SPEAKING de Hymes 1974), diastrática / sociocultural y diatópica / geográfica (Halliday y Hasan 1976)– por lo menos en los puntos 2) *aceptabilidad*, 3) *situación comunicativa*, 6) *coherencia*, 7) *cohesión*, y 8) *adecuación* de la clasificación anterior. En lo que sigue nos adherimos a los tres ángulos de nuestro triángulo amoroso.

En cuanto a la adecuación, queremos destacar que las variaciones diafásica, diastrática, diatópica y hasta diageneracional interactúan de una forma intrínseca hasta formar un diasistema (cf. Weinreich 1953; Coseriu 1981), que

(...) no es un sistema lingüístico, sino una serie de sistemas que entran en relación entre sí, formando un conjunto que no constituye una lengua unitaria (es decir, un sistema coherente) sino variable (en los aspectos social, funcional y geográfico) y en cambio constante (Areiza, Cisneros y Tabares 2004).

Esta interacción de las vertientes diafásica y diastrática del diasistema que nos interesan principalmente es difícil de manejar incluso para hablantes nativos y está en neta correlación con el nivel de estudios y la edad. Es intuitivamente claro que una persona con menor nivel de instrucción maneja menos registros y por ello tampoco es capaz de efectuar distinciones nítidas en cuanto a su adecuación (Lipski 1994), aunque

también existen estudios que comprueban que hablantes con solo una competencia pasiva en ciertos registros tienen una noción clara de sus connotaciones sociales y adecuación para ciertos contextos (Rickford 1985)¹. A pesar de que Mulac y Lundell (1980) encontraron que en una comunidad hispana californiana, lo esencial de los rasgos generolectales, –faceta importante de la competencia sociolingüística– se había adquirido ya a la edad de 11 años, esencialmente sigue en pie el postulado de Labov (1964) de que el hablante nativo todavía no ha adquirido una competencia sociolingüística –inclusive la pragmática– plena al llegar a la edad adulta.

Entonces, si la adecuación sociolingüística y pragmática plantea tantos retos a los hablantes nativos, ¿cómo la pueden manejar los estudiantes, aunque muy avanzados, de lengua extranjera? Recomendamos a nuestros estudiantes encarecidamente que vayan de intercambio a un país hispanohablante durante la carrera, porque aunque hayan estado de intercambio durante el instituto, todavía no suelen tener las bases lingüísticas ni la madurez para aprovechar al máximo su estancia en cuanto a lengua y cultura. Hemos observado que en los institutos finlandeses, donde cursan los estudios anteriores antes de llegar a la carrera, el tiempo es tan restringido que no alcanza para transmitir ni siquiera los rudimentos de la destreza mencionada, y por otra parte en nuestros estudios tenemos pocas asignaturas especializadas del tipo Sociolingüística o Español coloquial.

De hecho, muchísimos estudios han señalado la dificultad de la enseñanza y del aprendizaje de la adecuación sociopragmática en el aula, mayormente frente a la pragmalingüística cuya adquisición precedería a la primera, hasta el punto de que incluso estudiantes universitarios avanzados tienen dificultades con estas destrezas (Jasone y Cenoz 1996; Félix-Brasdefer 2007). Aquí estamos analizando la precisión en la expresión escrita en trabajos académicos de alto nivel, como algo totalmente distinto a las situaciones comunicativas cotidianas. Sucede casi lo mismo con la enseñanza y el aprendizaje de los tecnolectos. Por ejemplo, para la terminología, tema muy popular entre nuestros estudiantes de Traducción, existe un solo curso. Y la corrección lingüística no deja de plantear problemas serios para, por lo menos, algunos estudiantes a lo largo de todos sus estudios.

4. NUESTRO MATERIAL

El corpus que utilizamos como material para nuestro estudio es una selección de dos tipos de trabajos: los trabajos de fin de máster sobre Traducción (7) y los trabajos de traducción independiente (4) que hemos tenido hasta la fecha durante el año 2016. Hemos seleccionado los primeros por ser los trabajos finales, por ende de más alto nivel, y también porque los estudiantes han tenido más posibilidades de revisarlos continuamente e incluso han tenido la oportunidad de consultar a especialistas –profesores del Departamento y / u otros hablantes nativos, a veces conocedores del

.....
1. Son interesantes en este contexto también los casos de introducción de variantes vernáculas en registros más estándares por grupos sociales educacional y socialmente privilegiados; véase el caso de los hombres jóvenes de la clase alta de Maracaibo que usan aún más patrones de entonación vernáculos que otros subgrupos del mismo genolecto (Chela-Flores 1994) y los casos de la difusión de la elisión de la /d/ intervocálica del tipo *to'o*, *pescá'o* por mujeres caraqueñas jóvenes y con estudios superiores (Urdaneta, Cazón y Parra 2014).

tema. Además, porque en sus trabajos de fin de máster tienen la posibilidad de escribir libremente sobre su tema.

La traducción independiente es, por su parte, un trabajo que consiste en la traducción de un texto especializado amplio, con una extensión de entre 20 a 30 páginas en formato A4, seleccionado por ellos mismos. Dicho trabajo lo deben efectuar ya en las últimas etapas de sus estudios, casi siempre al mismo tiempo o poco después del trabajo de fin de máster, pero no sobre el mismo tema generalmente. Esta traducción es, en ocasiones, un trabajo remunerado que utilizan con autorización de sus clientes, o que elaboran en general simplemente porque les interesa el tema y piensan quizá especializarse en el campo en cuestión. Queremos aclarar que los trabajos que hemos utilizado no son trabajos de clientes –para respetar la confidencialidad–, sino textos que los mismos estudiantes han escogido. En el caso de las traducciones independientes, tomamos en cuenta que ha habido mayores restricciones en cuanto al texto por el contenido predefinido por un original en la lengua finesa.

5. LA ÉTICA NEGATIVA

Como punto de partida para nuestro análisis, tomamos como enfoque la propuesta de la ética negativa de Chesterman (2011: 151-152), una noción en la que se busca minimizar los malentendidos y los perjuicios a los posibles clientes o lectores a través de la identificación de lo que es erróneo, ya que es posible definir en forma más clara lo que está mal que tratar de construir una definición de un ideal. Es decir, hemos buscado en los textos usos incorrectos de cualquiera de nuestros tres puntos de interés, dando ideas concretas de soluciones como ejemplos de lo que hay que revisar con mayor cuidado para producir un texto lo más cercano posible al ideal de nuestro triángulo amoroso.

6. PROCESO SEGUIDO EN ESTE ESTUDIO

Nuestra metodología consistió en la selección de ejemplos dentro de los textos escogidos que estén relacionados con los tres aspectos que nos interesan: lengua española, tecnolecto y sociolingüística, ante todo, en el sentido anteriormente explicado de adecuación. Elegimos de forma ecléctica los casos más llamativos sin aspirar a un estudio cuantitativo, sino más bien cualitativo. Marcamos en cada ejemplo si se trata de trabajo de fin de máster (TFM) o de traducción independiente (TI).

Quizá ya sugiriendo lo que vamos a destacar en nuestras conclusiones, empezaremos por la corrección lingüística, pasando al dominio de los tecnolectos y terminando con la adecuación. Haremos un breve comentario sobre cada uno de los ejemplos a medida que avancemos en su presentación.

6.1. EL SUFRIMIENTO DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Como acabamos de sugerir, los trabajos, aunque de fin de carrera, suelen contener grandes errores de lengua, quizá por la falta de una exposición continua al idioma español. Seguidamente presentamos ejemplos de los tipos de textos que habíamos escogido

para nuestro análisis. El hecho de que durante el año 2016 dispongamos de más TFM que TI se refleja en el número de ejemplos.

(1) Acentuamos que la actividad traductora tiene una *historia muy larga, pero* la investigación teórica de esta actividad, la Traductología, es mucho más reciente. (TFM-1)

Observamos primero un problema de orden de palabras (*historia muy larga* debería ser *una larga historia*, expresión más formal). El conector *pero* no expresa la relación lógica entre las oraciones.

(2) CONCLUSIONES (TFM-2)

Error gravísimo de ortografía en el índice del trabajo que se supondría que se revisa muy cuidadosamente.

(3) El tercer modismo *se trata* de un caso donde la traductora obviamente ha cometido un error. Habrá sido su intención traducir el modismo original con *un* paráfrasis explicativa, pero se ha confundido el verbo “sentirse” con el verbo “sentarse”. (TFM-2)

La valencia verbal y especialmente la reflexividad plantea graves problemas a los estudiantes finoparlantes por no existir una categoría directamente correspondiente en su idioma. Son propensos a repetir elementos léxicos que se podrían reemplazar por un pronombre u omitir. No se trata solamente de un problema de reflexividad, sino de la estructura de la frase, ya que debería ser *El tercer modismo es un caso donde la traductora [...]*. A menudo, los estudiantes, incluso a este nivel, no han llegado a dominar los géneros de los sustantivos, es *una paráfrasis*.

(4) Además, debemos *acordar que* la capacidad de adquirirse una nueva lengua es más fácil en la niñez que como adulto. (TFM-7)

La misma problemática de la valencia verbal se plantea también en este trabajo: *acordarse de algo* (por consiguiente, *acordarnos de que*), pero *adquirir*. Además, una capacidad es *mayor*, no *más fácil*, y en vez de *como adulto* creemos que sería preferible escribir *durante la edad adulta*.

(5) He intentado *mantener el público* meta *tan amplio que* posible, lo cual espero que al principio no *confunda los* ya iniciados en los secretos del juego. (TI-1)

En principio la locución finesa correspondiente es más bien *tan... como* –y no *tan... que*–, estructura que, sin embargo, se repite en los trabajos de los estudiantes. El público no se mantiene, sino el autor ha *intentado llegar a un público lo más amplio posible*. El objeto personal constituye otra dificultad para los aprendices finlandeses: es más común la omisión de la preposición, debería ser *confunda a los ya iniciados*, pero también hallamos casos de sobregeneralización, como se ve en el ejemplo 6.

(6) Su ideología puede ser *clasificado a aquel* que destaca la crítica de ideología, *aquel* que no *se* consiente *a* vulgarizar la relación entre la infraestructura y superestructura a una simple relación causal. (TI-2)

Además de la falta de idiomatización –*Su ideología puede ser clasificada como una crítica ideológica*– y la falta de concordancia –*clasificada, aquella*–, podemos ver aquí el uso abusivo de la preposición *a*, sea para marcar un complemento de objeto, sea para introducir un infinitivo.

(7) [...] tendrá que acudir a la estrategia con la cual uno mejora su posición o crea debilidades en la posición del adversario, hasta que empiece a *ocurrirse* táctica ganadora. [...] *Bosquejado* a grandes rasgos, el jugador no es puramente *un jugador* de ataque ni de defensa. (TI-1)

Otro ejemplo de la problemática de los verbos reflexivos con pronombres, como *ocurrírsele*. Aparece, además, una redundancia ya que *bosquejado* significa lo mismo que *a grandes rasgos*, por lo que sugerimos eliminar el primero. Hay también repetición del término *jugador* que puede omitirse sin afectar la claridad del texto.

6.2. EL PADECIMIENTO DEL TECNOLECTO

¿Cómo puede padecer el lenguaje especializado en la traducción? El uso correcto del tecnolecto, es decir, del lenguaje especializado, requerido para expresar con exactitud las ideas inherentes a la comunicación especializada, suele padecer por falta de conocimiento del campo en cuestión, por calco o interferencia sobre todo del inglés (cf. Aleixandre y Amador 2002: 399) o incluso por descuido o cansancio. Hace falta aclarar aquí que no siempre es interferencia en sentido negativo, sino anglicismos aceptados que incluso han echado fuera los términos españoles (cf. García García 2016). Es relevante destacar que, tomando el caso de la traducción médica como ejemplo, O’Neil (1998: 76) propone que una buena traducción podría ser hecha tanto por un traductor con conocimientos médicos como por un profesional de la medicina con conocimientos lingüísticos. Lo ideal sería que tanto el trabajo de un profesional de la medicina fuese revisado por un lingüista, como que la traducción de un lingüista fuese editada por un profesional de la medicina.

(8) Un campo profesional muy grande y tradicional de las lenguas especializadas es *la lengua* de la *medicina*. (TFM-1)

La distinción entre *lengua* y *lenguaje*, términos tan importantes en las carreras relacionadas con las lenguas y la lingüística, parece no haber quedado clara para algunos estudiantes. Aparte, tenemos que repetir un sinnúmero de veces que las disciplinas y materias se escriben con mayúscula hasta que el estudiante lo capte.

(9) La traducción al español de la novela *La Comadre*. (TFM-3)

Es interesante que casi todas las ocurrencias dentro del texto presenten el título incorrecto de la traducción (*La Comadrona*) de una novela finlandesa reciente cuyo análisis constituye el objetivo de este trabajo. Esta ocurrencia errónea, en cambio, aparece en la carátula del mismo y una vez dentro del texto, seguramente debido a la prisa que habrá tenido el estudiante para terminar el trabajo.

(10) La *operación* de traducir dialectos y otro tipo de variación lingüística es de alta complejidad [...]. (TFM-3)

Se esperaría que el estudiante hablara, por ejemplo, de *proceso* en vez de la *operación*.

(11) [...] permite al espectador saber quién está hablando, aunque no viéramos al *hablador*. (TFM-7)

En vez de *hablador*, refiriéndose a una persona que habla mucho, esperaríamos encontrar el término adecuado *hablante* con que los estudiantes que han hecho toda la carrera en español deberían estar familiarizados.

(12) El texto *se ha juntado* de varios sitios en internet. (TI-3)

Se ha compilado sería, por ejemplo, una opción preferible en el sentido de esta categoría de tecnolectos.

(13) A la vez hicieron un *agüero* grande en la pared entre el salón y el estudio viejo para ampliar el interior de la casa. [...] Lo que tiene distinto Ainola en relación con los otros *chalets de leño* del estilo tradicional es que solamente los *balcones de leño redondo* [...] Las *ventanas cuadriculadas* con tablas de color verde profundo y el techo tienen tendencias modernistas. (TI-4)

En el texto sobre información general de arquitectura para turistas, no especialistas, se han utilizado términos de uso común, pero incluso estos han padecido: el **agüero* es un agujero en la pared, por lo que tenemos un tipo de interferencia interna de la lengua o quizá de la pronunciación. Al continuar la lectura es interesante encontrar otras expresiones que, aunque sean comprensibles, no son correctas, ya que cambian el significado: los **chalets de leño* son de troncos o de madera según la forma (ya que si fuesen de leño se quemarían fácilmente), y los **balcones de leño redondo* son de troncos. En cuanto a las ventanas, las **ventanas cuadriculadas* se conocen como ventanas con cuarterones, mientras que las **tablas* son las contraventanas.

(14) Sin embargo, la cita *pone en manifiesto* la importancia que Bajtín presta a la identificación del lector con el autor de la obra. Se puede concluir que lo más relevante en la *identificación lectoral* es su naturaleza valorativa. (TI-2)

Aquí tenemos un ejemplo de problema tanto de lengua como de tecnolecto. En la lengua, tiene el problema de la fraseología en **pone en manifiesto*, donde la preposición debe ser *de*. En cuanto a **identificación lectoral*, expresión inexistente, entendemos que se refiere a la identificación del lector con el autor de la obra, por lo que se debe unir a la frase anterior como *identificación del lector con el autor de la obra, cuyo aspecto más relevante es su naturaleza valorativa*.

6.3. EL DESEQUILIBRIO EN LA ADECUACIÓN

Nos referimos a lo comentado en el apartado 3: el aspecto sociolingüístico analizado es el de la adecuación, que se concentra en el registro y el sociolecto. El registro

es una noción que se refiere al uso de la lengua según la situación comunicativa (Briz 1996). En ocasiones el término *registro* se utiliza como sinónimo de *estilo* y depende, entre otras cosas, de la formalidad requerida por la situación comunicativa. Al definir el sociolecto, se suelen tener en cuenta hoy en día, por ejemplo, los siguientes criterios (aunque no obligatoriamente todos): el estatus social, la capacidad de poder y mando sobre los demás, el nivel educacional, la profesión, el nivel de rentas y el tipo de residencia, ya que el concepto de clase social resulta difícil de definir incluso en sociología (Arroyo 1994, García García 2016). También puede ser la interacción de esas facetas del diastema que plantea problemas.

(15) No obstante, el mundo *se achica* y *al tiempo* crece la necesidad de traducciones y de trabajos terminológicos. (TFM-4)

Achicarse pertenece a un registro que simplemente no pertenece al discurso académico. Una expresión más común en textos académicos formales sería *se reduce* o *se vuelve cada vez más pequeño* o *las distancias se acortan cada vez más*. La segunda expresión señalada debe ser *al mismo tiempo* y en el contexto académico y profesional sería más adecuado utilizar el adverbio *simultáneamente*, por ejemplo.

(16) Primero vamos a *dar un breve paseo* por la historia de la terminología médica. (TFM-1)

La expresión metafórica que se utiliza en contextos formales con más frecuencia en lugar de lo indicado es *realizar un breve recorrido*, en el sentido de un recorrido histórico.

(17) Un lenguaje de *especialidad* contiene elementos que impiden a los que no pertenezcan al área de *especialidad* correspondiente *de* comunicarse en él *sin problemas de entendimiento e interpretación*. (TFM-5)

La estructura de esta frase es poco idiomática, lo que dificulta su comprensión y asimilación. Señalamos que, aunque la repetición de *especialidad* sería aceptable en un contexto oral, en el texto escrito no lo es. El régimen *impedir + de* es incorrecto. La estructura en que más nos fijamos es *comunicarse sin problemas de entendimiento e interpretación*, que recomendamos reemplazar con, por ejemplo, *lograr una mejor comprensión e interpretación*.

(18) [...] puesto que la televisión afecta cada vez más al desarrollo del lenguaje de los niños y así *nos topamos* con la importancia de la calidad. (TFM-7)

Toparse es un coloquialismo que no debería figurar en un trabajo de fin de máster.

(19) *La espera de un bebé* es una época marcada por grandes cambios. Muy pronto después de la concepción –y mucho antes de que se pueda *ni siquiera* ver el crecimiento de la *panza*– se originan cambios en el nivel de hormonas. [...] Aparte de los cambios físicos, el embarazo provoca fuertes reacciones psíquicas en toda la familia. La estabilidad de la familia, los papeles establecidos por los miembros de la familia –*los posibles grandes hermanos* incluidos– está a punto de perturbarse. (TI-3)

Entre los múltiples fenómenos que se pueden observar en este pasaje, quisiéramos destacar los problemas existentes en materia de adecuación en cuanto al registro: *La espera de un bebé*, que en este tipo de texto informativo para futuros padres debería ser más formal, por ejemplo, *el embarazo*; *panza*, que debería ser *vientre*. Encontramos, además, ejemplos que se sitúan entre adecuación y otra categoría, entre adecuación y tecnolecto el primer ejemplo, y el segundo entre adecuación y corrección lingüística: *cambios en el nivel de hormonas* debería ser *cambio hormonal*; *los posibles grandes hermanos*, un calco del finés, que debería ser *incluidos los hermanos mayores existentes*.

(20) No es posible aprender a jugar estratégicamente bien *empollando* –el ajedrez no es un juego de memoria, sino un juego de pensamiento. [...] El entendimiento estratégico del ajedrez es, sin duda, la *espina* de la habilidad ajedrecística. (TI-1)

A pesar de que se trata de un manual de ajedrez para el público general, ha sido relativamente formal en todo el registro, pero aparece de pronto el coloquialismo *empollando*, que no es adecuado para este contexto. Lo que se puede utilizar es *aprender de memoria*, *memorizar*. El segundo ejemplo marcado se refiere en finés a la espina dorsal, no a cualquier espina de planta o de pescado. Al no utilizar el término correcto se pierde la comprensión y las posibles interpretaciones pueden confundir totalmente al lector. Se trata entonces de un problema de lengua.

(21) Para *el* Bajtín “la arquitectónica” no es la misma que en *el* Kant. Para ambos está relacionada con la percepción de los conjuntos o la creación de estos de las partículas. (TI-2)

Una interesante interferencia del catalán que usa el artículo frente a los nombres, entonces es un problema de adecuación.

7. CONCLUSIONES

Nuestros resultados arrojan datos que indican que el aspecto sociolingüístico (adecuación, sobre todo en cuanto al registro) constituye la parte más desequilibrada, la que sufre más, aunque esto no se pueda deducir de esta reducida muestra que, conforme hemos señalado anteriormente, no es cuantitativa.

Como hemos visto ante todo en los ejemplos de adecuación, hay interferencia e interacción no solo entre las facetas diafásica y diastrática, lo sociolingüístico y pragmático, sino también entre aquellas otras dos vertientes estudiadas, la lengua y el tecnolecto. Es interesante observar esta interacción de padecimientos de diferentes tipos de nuestra categorización precisamente en el campo de la adecuación. Por esto, hay que reforzar ante todo el aspecto sociolingüístico para que en sus estudios de máster los estudiantes se conciencien de la importancia de dicho matiz y de esa manera puedan mejorar sus producciones académicas, siempre teniendo en cuenta la ética negativa en la traducción y en los trabajos académicos en general. Así pretendemos que se pueda lograr el equilibrio de nuestro triángulo amoroso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEIXANDRE BENAVENT, R., AMADOR ISCLA, A. (2002): "Vicios del lenguaje médico y defectos de estilo en la escritura científicomédica (I)", *Piel*, 17, n.º 9, 399-404. <http://www.elsevier.es/sites/default/files/elsevier/pdf/21/21v17n09a13039424pdf001.pdf> [consulta: 05/03/2013].
- AREIZA LONDOÑO, R., CISNEROS ESTUPIÑÁN, M., TABARES IDÁRRAGA, L. (2004): *Sociolingüística. Enfoques pragmático y variacionista*, Bogotá: Ecoe.
- BEAUGRANDE, R. DE Y DRESSLER, W. (1997): *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona: Ariel.
- BERBER, D., LAAKSONEN, M. (2016): *Problemas de coherencia y cohesión en redacción académica*, Saarbrücken: Editorial Académica Española / Omniscriptum.
- BLAS ARROYO, J. L. (1994): *Sociolingüística del español*, Madrid: Cátedra.
- BRIZ GÓMEZ, A. (1996): *El español coloquial: situación y uso*, Madrid: Arco Libros.
- CENOZ, J. Y F. VALENCIA, J. (1996): *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*, Bilbao: Universidad del País Vasco.
- CHELA-FLORES, B. (1994): "Entonación dialectal del enunciado declarativo en una región de Venezuela", *Lexis*, vol. XVIII, n.º 1, 55-68.
- CHESTERMAN, A. (2011): "Proposal for a Hieronymic Oath", *The Return to Ethics: Special Issue of The Translator*, vol. 7, n.º 2, 139-154.
- COSERIU, E. (1981): *Lecciones de lingüística general*, Madrid: Gredos.
- FÉLIX-BRASDEFER, J. C. (2007): "Pragmatic development in the Spanish as a FL classroom: A cross-sectional study of learner requests", *Intercultural Pragmatics* 4, 253-286.
- GARCÍA GARCÍA, M. (2017): "Lenguas de especialidad y certificación lingüística", BALMASEDA, E., GARCÍA, F., MARTÍNEZ, M.ª I. (eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*. Logroño: ASELE-FSMC, xx-xx.
- GRICE, P. H. (1989): *Studies in the Way of Words*, Cambridge, MA/London, U.K.: Harvard University Press.
- HALLIDAY, M. A. K., HASAN, R. (1976): *Cohesion in English*, London: Longman.
- HYMES, D. (1974): *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- LIPSKI, J. M. (1994): *Latin American Spanish*, London: Rutledge.
- LORENZ, G. (1999): "Learning to Cohere: Causal Links in Native vs. Non-Native Argumentative Writing", BUBLITZ, W., LENK, U., VENTOLA, E. (eds.), *How to describe it: Selected papers from The International Workshop on Coherence, Augsburg, 24-27 April 1997*. Amsterdam: John Benjamins, 55-75.
- MULAC, A., LUNDELL, T. L. (1980): "Differences in perceptions created by syntactic-semantic productions of male and female speakers", *Communication Monographs*, 47, 111-118.
- O'NEILL, M. (1998): "Who makes a better medical translator: the medically knowledgeable linguist or the linguistically knowledgeable medical professional? A physician's perspective", FISCHBACH, H. (ed.), *Translation and medicine*, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 69-80.
- PYM, A. (1999): "'Nicole slapped Michelle'. Interpreters and Theories of Interpreting at the O.J. Simpson Trial", MASON, I. (ed.), *The Translator-Special Issue: Dialogue Interpreting*, Londres: Routledge, vol. 5, n.º 2, 265-284.

- RICKFORD, J. R. (1985): "Standard and Non-Standard Attitudes in a Creole Continuum", WOLFSON, N., MANES, J. (eds.), *Language of Inequality*, Berlin: Mouton, 145-160.
- STERNBERG, R. J. (2016): "Triangular Theory of Love", <http://www.robertjsternberg.com/love/> [consulta: 31/05/2016].
- URDANETA, L., CAZÓN, A., PARRA, D. (2014): "Estudio de los sociolectos en una red personal de hablantes mirandinos", *Redhecs*, 17, <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/viewArticle/3109/4110> [consulta: 15/08/2016].
- WEINREICH, U. (1953): *Languages in Contact: Findings and Problems*, The Hague: Mouton.

La alfabetización en EL2 en aulas infantiles multilingües: Aspectos socioeducativos, sociolingüísticos y psicolingüísticos

JUANA MARÍA BLANCO FERNÁNDEZ
Facultad de Educación de Toledo (UCLM)

I. INTRODUCCIÓN

La evolución de un sistema educativo es consecuencia de su adaptación a la propia evolución de una sociedad. La recepción de ciudadanos de lenguas y culturas diversas y su integración en las distintas esferas sociales, ha puesto a prueba la capacidad de las instituciones para ofrecer una respuesta eficaz a las necesidades que plantea esta situación. En lo que respecta a la escuela, son muchos retos los que se han planteado y siguen planteándose para garantizar una educación de calidad a los niños inmigrantes de lenguas maternas minoritarias. En este texto abordamos uno de ellos: la alfabetización en español como L2 en aulas infantiles multilingües y multiculturales.

La atención a este tema surge de la necesidad que experimentamos en las distintas Facultades de Educación de dotar a los futuros maestros de una formación lingüística ajustada a la realidad de las aulas actuales. En concreto, en la Facultad de Educación de Toledo (UCLM) nos cuestionamos cuán capacitados estaban nuestros estudiantes al término del Grado de Maestro en E. Infantil para desarrollar con eficacia procesos de alfabetización también en EL2. Ante la carencia evidente de formación específica en este sentido, incluimos la asignatura optativa *Estrategias de alfabetización en español como L1 y L2* en el Plan de Estudios de la titulación con un triple objetivo:

- Dotar a nuestros estudiantes de un conocimiento básico acerca de las particularidades socioeducativas, sociolingüísticas y psicolingüísticas asociadas a la adquisición y el desarrollo de las habilidades de lectoescritura en español como L2.
- Sistematizar propuestas de intervención didáctica sobre las que cimentar una adecuada actuación y elaborar materiales que las vehiculen en su aplicación en el aula.
- Promover la investigación-acción en el tema mediante las prácticas profesionales vinculadas al Plan de Estudios de Grado y la redacción de Trabajos de Fin de Grado.

En esta comunicación exponemos los aspectos socioeducativos, sociolingüísticos y psicolingüísticos vinculados al tema con objeto tanto de comprender la naturaleza de la propuesta de intervención didáctica que presentamos como de determinar unas conclusiones sólidas que permitan seguir trabajando en la dirección adecuada. El resultado de nuestra labor puede considerarse así un punto de partida para orientar acciones que contribuyan a aumentar la calidad de la formación docente en este ámbito.

2. ASPECTOS SOCIOEDUCATIVOS

En su variante funcional, la alfabetización comprende dos dimensiones simultáneas: la psicológica, vinculada al proceso mediante el que se adquieren las habilidades de descodificación y codificación propias de la lectura y la escritura, y la sociocultural, vinculada por su parte al conocimiento de los usos sociales y culturales que subyacen bajo los productos escritos de una comunidad determinada. Puede definirse, por tanto, como el proceso de instrucción que capacita a los individuos para la adquisición y el desarrollo de una serie de habilidades cognitivas que se traducen en sociales al entrar en contacto con los productos escritos de una sociedad y cultura determinada (García Parejo 2005). Alfabetizar en español como L2 en las aulas infantiles supone poner en marcha dicho proceso de instrucción en contextos en los que conviven diferentes lenguas y culturas bajo la influencia del español como lengua y cultura mayoritaria. Ahora bien, ¿qué actuaciones se han puesto en marcha en nuestro sistema educativo para apoyar esta alfabetización a la que nos referimos?

Abordar este tema supone familiarizarse con cuestiones de política lingüística. A este respecto, el Consejo de Europa lleva décadas apostando por la consolidación del multilingüismo y la interculturalidad en la sociedad europea actual. Los distintos proyectos que se integran en los programas cuatrienales del Centro Europeo de Lenguas Modernas¹ dan buena fe de la atención de sus estados miembros a las situaciones derivadas del contacto lingüístico en distintos ámbitos sociales. A pesar de que España no es uno de ellos, podría beneficiarse del asesoramiento experto que el Centro proporciona a los estados que lo precisan, sin embargo resulta un recurso por lo general aún poco conocido y empleado, incluso en el ámbito general de la didáctica del español como L2 en contexto escolar. En este sentido, en nuestro país es el modelo educativo compensatorio el que ha venido rigiendo hasta hoy la enseñanza/aprendizaje del español como L2 en la escuela mediante las concreciones a que lo han sometido los gobiernos de las distintas Comunidades Autónomas, que han optado por diferentes vías para integrar esta enseñanza en los centros educativos. Existen, sin embargo, currículos específicos vinculados a este ámbito disciplinar en algunas de ellas², aunque su diseño y desarrollo se enfoca mayoritariamente a las etapas de Educación Primaria y Secundaria, obviando el tratamiento específico de la alfabetización en el aula de Educación Infantil. Todo ello nos conduce a hipotetizar que los maestros encargados de llevar a cabo esta tarea, aparte de una generalizada carencia de formación en EL2, actuarán en muchos casos siguiendo los patrones asociados a

.....
1. El Centro Europeo de Lenguas Modernas (ECML, por sus siglas en inglés) es un organismo dependiente del Consejo de Europa que promueve la educación lingüística de calidad centrándose en ayudar a los estados miembros a implementar políticas de enseñanza lingüística efectivas mediante la promoción del diálogo, el intercambio y la formación entre los que actúan en este campo disciplinar. Para ello organiza un programa de proyectos internacionales cada cuatro años. Algunos de ellos aportan información muy valiosa para el tema que nos ocupa, como el *Portfolio Europeo para maestros de E. Infantil* (PEPELINO), herramienta de reflexión personal sobre las competencias profesionales asociadas a la dimensión intercultural y plurilingüe del trabajo con niños; el *Marco de Referencia para los Enfoques Pluralistas* (FREPA), descripción completa del conocimiento, habilidades y actitudes que constituyen las competencias plurilingües y pluriculturales; la iniciativa *Apoyo a las Aulas Multilingües*, que ofrece seminarios de formación a los estados miembros para asegurar el acceso a una educación de calidad para los aprendientes inmigrantes; o el *Enfoque Comunitario Colaborativo para la Educación de los Inmigrantes* (EDU-COMIGRANT), que pone a disposición de los docentes recursos innovadores para mejorar la educación de los inmigrantes desarrollando nexos entre la escuela, el hogar y los organismos locales de educación.

2. Contamos con currículos de enseñanza del español como L2 en contexto escolar en las Comunidades Autónomas de Murcia (2001), Navarra (2003) y Canarias (2004).

su propio conocimiento sobre la enseñanza de la lectoescritura en español como LM. Corren así el riesgo de interiorizar la idea errónea de que los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en contextos multilingües y multiculturales pueden no ser significativamente diferentes.

Los especialistas sugieren acciones que aborden tres niveles simultáneos: las políticas educativas, la formación de profesionales y la actuación en el aula. En relación con el primero, se insta a los gobiernos estatal y autonómicos a asumir el modelo de educación intercultural: ello permitiría la promoción simultánea de la lectoescritura en L1 y L2 a través de la presencia continua de las lenguas del grupo en todos los contextos y situaciones de la comunidad educativa, así como favorecería el cuestionamiento de las relaciones de poder en todo el proceso (Cummins 1986; García Parejo 2004). En relación con la formación de profesionales, Grant y Wong (2003) proponen unas líneas de actuación que se centran básicamente en ampliar el currículo formativo de los maestros para que tenga cabida este tema. Por último, en relación con la actuación en el aula, Teberosky y Martínez i Olivé (2003) ofrecen a su vez una serie de recomendaciones concretas que facilitarían el desarrollo de los procesos de alfabetización en las aulas multilingües y multiculturales: que el profesor conozca las características básicas de las L1 de los alumnos, que se destaquen y comparen los principios del sistema de escritura de las L1 del alumnado en contraste con los de la L2, que se promueva la mediación y la interacción entre los alumnos, que se saque provecho de la experiencia de las diferentes prácticas letradas que se dan en el entorno familiar o que se intervenga en los materiales de enseñanza de la lectura y la escritura, que con frecuencia son los mismos que los de los niños de lengua materna mayoritaria y emplean los mismos principios metodológicos.

3. ASPECTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS

Hablar de procesos de alfabetización que implican a los niños inmigrantes de lenguas maternas minoritarias en nuestro sistema educativo nos lleva a plantearnos necesariamente en primer lugar cuál es el rol que el bilingüismo asume en este fenómeno. ¿Pueden considerarse bilingües todos los niños a los que hacemos referencia? ¿Es conveniente enfocar la cuestión considerando simplemente cómo afecta el conocer varias lenguas a un sujeto que aprende a leer y a escribir? Lo cierto es que definir en términos de bilingüismo las características del grupo al que se orienta nuestro trabajo es complejo, pues en él confluyen individuos que protagonizan diversas situaciones de crianza bilingüe que acabarán legándoles diferentes niveles de competencia comunicativa en cada una de sus lenguas. Estimamos así que para entender la heterogeneidad del grupo a que hacemos referencia no solo habrá de tenerse en cuenta la tradicional clasificación del bilingüismo infantil en *simultáneo* y *secuencial*, sino también la teoría derivada del estudio de las posibles situaciones de crianza bilingüe que pueden tener lugar en la sociedad. A este respecto, apuntamos la clasificación que realiza Romaine (1995) teniendo en cuenta el estatus mayoritario o minoritario de cada lengua a la que está expuesto el niño y el *input* lingüístico que recibe de cada una de ellas:

Tipo 1: Una persona- una lengua	-Los padres tienen diferentes lenguas maternas, pero cuentan con algún grado de competencia en la lengua del otro. Además, la lengua de uno de los padres es la lengua dominante en la comunidad. -Cada uno de los padres le habla al niño en su propia lengua desde su nacimiento.	Ejemplo: La madre de Piotr es polaca y su padre español: ella habla español en un nivel intermedio y él habla polaco en un nivel inicial. La familia vive en Toledo. La madre de Piotr le habla en polaco y el papá en español.
Tipo 2: Lengua doméstica no dominante	-Los padres tienen diferentes lenguas maternas. Además, la lengua de uno de los padres es la lengua dominante en la comunidad. -Cada uno de los padres habla la lengua no dominante al niño, que está expuesto a la lengua dominante solo cuando está fuera de casa, especialmente en el colegio.	Ejemplo: La madre de Dunga es de Guinea Conakry y su papá es de Guinea Ecuatorial: la lengua materna de ella es el <i>fula</i>, un dialecto tribal, y el francés, mientras que la lengua materna de él es el <i>fang</i>, otro dialecto tribal, y el español. La familia vive en Toledo. Como él también habla francés, por su educación, la pareja se comunica en francés y habla en francés al niño en casa, aunque éste está expuesto al español en el colegio y comparte esta lengua con su padre cuando están fuera de casa.
Tipo 3: Lengua doméstica no dominante sin apoyo comunitario	-Los padres tienen la misma lengua materna, pero la lengua dominante en la comunidad no es la de los padres. -Los padres hablan su lengua materna al niño.	Ejemplo: Los padres de Valeria son de Bulgaria y su lengua materna es el búlgaro. La familia vive en un pueblo de Toledo. Apenas hablan español, por lo que en casa el niño está únicamente expuesto al búlgaro, que no puede hablar en otros contextos fuera de casa porque no hay hablantes de esa lengua en la comunidad en la que viven.
Tipo 4: Doble lengua doméstica no dominante sin apoyo comunitario	-Los padres tienen diferentes lenguas maternas, aunque la lengua dominante en la comunidad no es la de ninguno de ellos. -Cada uno de los padres habla su propia lengua materna al niño desde su nacimiento.	Ejemplo: La madre de Irfan es de la India y su lengua materna es el <i>dogri</i>, mientras que el padre es de Pakistán y su lengua materna es el <i>urdu</i>. La familia vive en un pueblo de Toledo. Entre ellos se entienden en ambas lenguas, pero cada uno habla la suya propia al niño, que no puede practicar en otros contextos fuera de casa porque no hay hablantes de esa lengua en la comunidad en la que viven.

Tipo 5: Padres no nativos	-Los padres comparten la misma lengua materna y viven en una comunidad donde es lengua oficial. -Uno de los padres siempre habla al niño en una lengua que no es su propia lengua materna.	Ejemplo: los padres de Emma son españoles. Emma nació en China y la adoptaron con 9 meses. La familia vive en Toledo. Su padre, que es profesor de chino en una EOI, siempre le habla en chino para que no pierda sus raíces.
Tipo 6: Mezcla de lenguas	-Los padres son bilingües y viven en una comunidad bilingüe también. -Los padres mezclan las lenguas, como lo hace la propia comunidad.	Ejemplo: Los padres de John son de Rota (Cádiz), pero hablan español e inglés desde su nacimiento porque en la comunidad en que viven se hablan las dos lenguas (es una base militar de E.E.U.U). Los padres hablan indistintamente en inglés y español con John, así como también lo hace el resto de su familia, vecinos y amigos de origen estadounidense.

Más específicamente, para caracterizar las variaciones posibles en relación al dominio de las habilidades escritas que este tipo de alumnado puede alcanzar es necesario introducir el concepto de bialfabetismo (Hornberger 1989; Williams y Snipper 1990; Bialystok 2001). Una posible definición de bialfabeto o persona bialfabetizada podría ser la de aquel individuo que tiene una competencia comunicativa escrita en ambas lenguas en un grado de desarrollo variable que se ajusta a su identidad como usuario de las mismas, sus fines particulares y los contextos de uso específico asociados a cada una de ellas (García Parejo 2005:50). Una de las grandes diferencias que presenta esta noción en relación con el concepto de bilingüismo es que el desarrollo de las habilidades comunicativas a las que se refiere exige su tratamiento en contextos de instrucción más o menos formal, lo que nos plantea otro gran interrogante: ¿podemos hablar de bialfabetismo en el caso de los alumnos a que hacemos referencia en este trabajo? ¿qué vías de acceso al bialfabetismo pueden experimentar, habida cuenta de su heterogeneidad? Si consideramos a este respecto los tipos de bilingüismo infantil, podemos llegar a esbozar dos vías fundamentales de acceso al bialfabetismo:

Vía 1: Simultánea	-Por iniciativa familiar mediante la instrucción temprana en la lectura y escritura de la lengua patrimonial (o las lenguas patrimoniales).	Ejemplo: Fouzia nació en Toledo, aunque sus padres son marroquíes. Está aprendiendo a leer y escribir en español en el colegio, aunque su madre, que siempre le habla en árabe marroquí (<i>darriya</i>), le está enseñando también a leer y escribir en árabe clásico (<i>fusha</i>).
	-Por inmersión en un modelo educativo bilingüe fuerte en el que la educación se imparta en ambas lenguas desde los cursos iniciales.	Ejemplo: Chloë nació en Madrid. Su mamá es española, aunque su padre es francés. Está aprendiendo a leer y escribir en francés y en español porque asiste a Liceo Francés de Madrid.

Vía 2: Secuencial	-Primera alfabetización en L2 y potencial alfabetización posterior en L1 por alguna otra vía (clases de lengua y cultura de origen, cursos especializados en el país de origen de la familia, etc.).	Ejemplo: Wang Xi nació en Toledo, aunque sus padres son chinos. Está aprendiendo a leer y escribir en español y, aunque sus padres le hablan en el dialecto chino de su provincia de origen, no está recibiendo ningún conocimiento sobre lectoescritura en chino. Tal vez, cuando sea mayor, Xi tome clases de chino para aprender los caracteres y poder leer y escribir en la lengua de sus padres.
	-Primera alfabetización en L1 y posterior desarrollo en L2, que puede acabar reemplazando por completo a los conocimientos en la primera lengua.	Ejemplo: Kaoutar llegó a España con 10 años, procedente de Marruecos. Él sabía leer y escribir a un nivel inicial en árabe clásico (<i>fusba</i>), pero cuando ingresó en la escuela española tuvo que aprender a leer y escribir en español, que se ha convertido en su lengua dominante porque ha continuado sus estudios hasta ingresar en la universidad. Es capaz de leer en árabe, aunque su escritura no es tan fluida.

En relación con esta última variante, que estimamos pueda ser la más frecuente en el caso que nos ocupa, el desarrollo del bialfabetismo suscita un conjunto de cuestiones que tienen relación con el papel que las lenguas del individuo asumen en este particular proceso de adquisición de la lectoescritura. En este sentido, hay un consenso generalizado al aceptar que las destrezas de lectoescritura adquiridas y desarrolladas hasta un cierto punto en la L1 pueden transferirse a la L2 si ambas emplean un sistema similar de escritura; así vendrían a avalarlo teorías como el *modelo de competencia subyacente común* o la *hipótesis de la interdependencia*. No obstante, esta transferencia no tendría lugar en el caso de los sujetos inmersos en contextos lingüísticos sustractivos en los que se tiene en cuenta exclusivamente la segunda lengua, pues paralizan la transferencia de habilidades de la más desarrollada a la que presenta un desarrollo incipiente, lo que vendría a avalar las sugerencias de los especialistas acerca de la conveniencia de asumir un modelo educativo intercultural.

4. ASPECTOS PSICOLINGÜÍSTICOS

Otra cuestión pertinente es la determinación de hasta qué punto las habilidades vinculadas a la lectoescritura de los niños en los que se centra nuestro trabajo se diferencian de las propias de los niños monolingües. Para abordarlo, partimos de la consideración de tres etapas diferenciadas que, tanto para unos como para otros, presenta el proceso de alfabetización:

- a) El periodo de prealfabetización, donde los niños construyen los conceptos básicos asociados a la representación simbólica y se inician en la naturaleza particular del sistema escrito en el que van a desarrollar el proceso.

- b) El periodo de lectura y escritura temprana, etapa en la que los niños aprenden los principios de correspondencia empleados para descodificar y codificar los elementos del sistema escrito y asociarlos así al sistema de sonidos correspondientes.
- c) La etapa de lectura y escritura fluida, caracterizada por la prioridad del significado que transmite el código escrito y su empleo instrumental para recibir y expresar ideas.

En relación con la primera de estas etapas, los especialistas coinciden en la necesidad de que tengan lugar ciertos requisitos relacionados con experiencias de índole social y lingüística para afrontar el proceso de alfabetización: un adecuado desarrollo de la competencia en comunicación oral, una sólida comprensión de las formas gráficas del sistema de escritura y unas habilidades metalingüísticas lo suficientemente desarrolladas como para dotar a los niños de distintos niveles de conciencia fonológica (Bialystok 2007: 51). Lo que nos interesa determinar a continuación es la influencia que el bilingüismo (o el conocer varias lenguas) tiene en estos requisitos.

En lo tocante a la competencia en comunicación oral, la investigación apunta, por un lado, a que el menor dominio del vocabulario en ambas lenguas del niño bilingüe supondría una desventaja. Por otro lado, dicha competencia se manifiesta también en todo el abanico de experiencias de oralidad especializadas vinculadas al registro literario de una lengua; este es el caso de las experiencias de lectura en voz alta de cuentos infantiles o álbumes ilustrados mediante las que los niños van interiorizando fundamentalmente la forma de esta variedad lingüística específica, con resultados positivos en su proceso de alfabetización (Bialystok 2007: 56-58). Sin embargo, los bilingües pueden no disponer de las mismas oportunidades de formar parte de estas experiencias en cada una de sus lenguas disponibles (especialmente en la L2), lo que podría suponer otra desventaja para ellos. En lo que respecta a la comprensión de las formas gráficas del sistema de escritura, la investigación apunta a que los niños bilingües realizan una reflexión más temprana y profunda del sistema de reglas de correspondencia necesarias para abordar la lectoescritura en sus dos lenguas disponibles (Bialystok 1991; 1997). Igualmente, los estudios demuestran que son más conscientes que los monolingües de que los signos gráficos son invariablemente representaciones de significados, percepción que puede proceder de su experiencia en manejarse en dos sistemas de habla, con la consecuente reflexión vinculada a la dicotomía forma-significado. Por último, en relación con el desarrollo de la conciencia fonológica, parece ser en este caso que los niños bilingües pueden beneficiarse de la transferencia de la comprensión metalingüística de su LM a su L2 en el caso de que ambas sean semejantes en lo que a sistemas fónicos y de estructura se refiere. Concluimos así que el rol del bilingüismo es probablemente neutral en el desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica necesarias para leer y escribir en una segunda lengua.

Pasamos así a la segunda etapa: la lectura y escritura temprana. Teniendo en cuenta que se cimenta en la aplicación particular de los distintos métodos tradicionales de lectoescritura (métodos de marcha sintética, métodos de marcha analítica y métodos mixtos), la investigación viene centrándose en el estudio de la posible influencia que

el bilingüismo tiene en el desarrollo de los procesos ascendentes y descendentes relacionados. En el caso de los primeros, hay indicios de que se transfieren las estrategias cognitivas de descodificación de la L1 a la lectura en la L2, aun cuando no resulten tan eficaces (Bialystok 2001: 177-178). En el caso de los segundos, la investigación pone el acento en la cuestión de la transferencia de estrategias asociadas a este tipo de procesamiento de la lengua más desarrollada a la menos.

En definitiva, en esta segunda etapa y en la siguiente el niño bilingüe habrá de afrontar las mismas dificultades de adquisición de la lectoescritura que cualquier aprendiz que desarrolla esta habilidad en L2 o en LE, con la problemática derivada de llevar a cabo el proceso en contextos lingüísticos sustractivos en los que el aprendizaje tenga lugar exclusivamente en su lengua débil o incluso debiendo afrontar las dificultades derivadas de la existencia de diferencias categóricas entre sus lenguas disponibles.

Con todo, somos optimistas al considerar que una intervención didáctica que tenga en cuenta todos los aspectos expuestos hasta el momento puede llegar a diluir la potencial dificultad de los niños en los que se centra nuestro trabajo para afrontar el proceso de alfabetización en L2.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

La propuesta de intervención didáctica que presentamos puede considerarse un conjunto de estrategias de apoyo destinadas a facilitar la adquisición y el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en los contextos que nos ocupan. Su estructura global tiene en consideración las implicaciones socioeducativas, sociolingüísticas y psicolingüísticas descritas, aunque a continuación expondremos únicamente los puntos clave de su aplicación en el aula. Hacemos hincapié en que dicha aplicación debe acompañar a la instrucción en los métodos de lectoescritura de tipo mixto, que constituirían en todo caso el eje del proceso:

- Apoyo específico en la adquisición del vocabulario en la L2, para lo que resulta imprescindible secuenciar la introducción del léxico a partir de campos semánticos relacionados con los progresivos centros de interés adaptados al estadio de desarrollo; incidir en la formación de palabras una vez que se detecta el establecimiento de una competencia fonológica más sólida y adoptar una secuencia pedagógica clara basada en actividades de presentación contextualizada, procesamiento, memorización y transferencia de nuevo vocabulario.
- Actuaciones que conduzcan a la familiarización con el registro escrito específico de la L2, como instruir en un ambiente rico en materiales que el niño pueda manipular; hacer explícitos los contextos en los que los textos escritos se actualizan en la sociedad y cultura de acogida; proveerlo de un modelo de aplicación de estrategias que lo ayude a construir un significado de lo que lee o escribe; basar las actuaciones en situaciones comunicativas que requieran el uso particular o conjunto de cada habilidad y tomar en cuenta sus intereses para vincularlos a los contextos comunicativos reales.

- Fomento de la comprensión explícita de la formas gráficas del sistema de escritura meta y del desarrollo específico de los distintos niveles de conciencia fonológica mediante programas de entrenamiento específicos.
- Apoyo en la adquisición y desarrollo de la competencia fonético-fonológica en L2 teniendo en cuenta el desarrollo cronológico en la adquisición de sonidos de nuestra lengua que experimentan los niños nativos.
- Aplicación transversal del conocimiento de las características particulares de las L1 de los estudiantes, sobre todo si éstas tienen sistemas diferentes de escritura.

6. CONCLUSIONES

En referencia a los aspectos socioeducativos, merece destacarse el hecho de que las políticas educativas vigentes no parecen mostrar una sensibilidad particular hacia el tema de la alfabetización en ámbitos escolares multilingües y multiculturales. Es más, si tenemos en cuenta las recomendaciones de los especialistas, la creación de una conciencia sobre el tema debería partir de las instituciones de formación del profesorado, donde debería tener cabida como una parte constitutiva de los temarios de didáctica de la lengua, y no como un anexo complementario. Por otro lado, en lo que respecta a los aspectos socio y psicolingüísticos, destacamos que el concepto de bilingüismo, pese a constituir un objetivo deseable para cualquier niño en edad escolar, excluye en nuestra sociedad la identificación inmediata con los niños inmigrantes de lenguas maternas minoritarias y, sin embargo, sus circunstancias forman parte de un vasto todo donde tiene cabida una amplia variedad de posibles crianzas bilingües. En este sentido, profundizar en la cuestión exige una diferenciación clara entre los tipos de posibles experiencias del niño bilingüe que pueden afectar a la forma en que desarrolle la lectoescritura en sus lenguas disponibles. Por último, en referencia a los aspectos didácticos incluidos en este trabajo, comenzamos subrayando la necesidad de fundamentar una metodología de enseñanza/aprendizaje la investigación especializada disponible, pese a su escasez en el ámbito del español como L2. Además, es preciso diseñar y compartir materiales didácticos en el seno de la comunidad educativa, pues a menudo se incurre en el empleo de materiales diseñados para niños nativos sin tener en cuenta las particulares necesidades de los niños que centran nuestra atención en este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIALYSTOK, E. (2007): "Acquisition of literacy in bilingual children: a framework for research", *Language Learning*, 57, 45-77.
- BIALYSTOK, E. (2001): *Bilingualism in development: language, literacy and cognition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- BIALYSTOK, E. (1997): "Effects of bilingualism and biliteracy on children's emerging concepts of print", *Developmental Psychology*, 33, 429-440.
- BIALYSTOK, E. (1991): "Letters, sounds and symbols: Changes in children's understanding of written language", *Applied Psycholinguistics*, 12, 75-89.

- CUMMINS, J. (1986): "Empowering Minority Students: A Framework for Intervention", *Harvard Educational Review*, 56, 18-37.
- GARCÍA PAREJO, I. (2005): "(Bi)alfabetismo: ¿qué significa tener competencia lectoescritora en una segunda lengua?", *Glosas Didácticas*, 15, 39-58.
- GARCÍA PAREJO, I. (2004): "La construcción de la alfabetización en contextos multiculturales", M. V. Reyzábal (dir.), *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*, Madrid: Consejería de Educación de Madrid, 345-364.
- GRANT, R. A. y WONG, S. (2003): "Barriers to literacy for language-minority learners: An argument for change in the literacy education profession", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46, 386-394.
- HORNBERGER, N. H. (1989): "Continua of biliteracy", *Review of Educational Research*, 59, 271-296.
- ROMAINE, S. (1995 [1989]): *Bilingualism*, Oxford: Wiley Blackwell.
- TEBEROSKY, A. y MARTÍNEZ I OLIVÉ, C. (2003): "Primeras escrituras en segunda lengua y contexto multilingüe", A. Teberosky y M. Soler (coords.), *Contextos de alfabetización inicial*, Barcelona: ICE-Horsori, 83-100.
- WILLIAMS, J. D. y SNIPPER, G. C. (1990): *Literacy and Bilingualism*, New York: Longman.

Paradojas de la enseñanza universitaria del español como lengua extranjera en Estados Unidos

ALBERTO BRUZOS MORO
Princeton University

I. INTRODUCCIÓN: GLOBALIZACIÓN Y LENGUAJE

La globalización ha cambiado las condiciones de uso, circulación y concepción de las lenguas. Para empezar, los flujos migratorios y las tecnologías de la comunicación han incrementado las situaciones de contacto entre lenguas y variedades lingüísticas, lo que a su vez ha vuelto más centrales los fenómenos de hibridez y multilingüismo (Blommaert y Rampton 2011; Blommaert 2013).

La expansión del turismo internacional y el nuevo mercado global (caracterizado por circulación de bienes de consumo, corporaciones transnacionales, deslocalización) han dado mayor valor a la comunicación y los recursos lingüísticos (Heller 2010). En el mercado global, la capacidad de comunicarse en varias lenguas (y sobre todo en las más prestigiosas) se ve como una ventaja competitiva, lo que ha puesto de relieve discursos¹ sobre el valor de las habilidades lingüísticas y el plurilingüismo (Heller y Duchêne 2012; Park y Wee 2012). Es parte de lo que Monica Heller denomina comercialización del lenguaje (*commodification of language*): el lenguaje se concibe como una habilidad técnica que se puede adquirir, desarrollar, promocionar, medir o explotar (Heller y Duchêne 2012).

Cobran importancia las industrias de la lengua, en donde rinden beneficios las habilidades lingüísticas de los trabajadores: teleoperadores, traductores, profesores de lengua. Todos estos servicios se caracterizan por una visión instrumental de la lengua (Heller 2011), la cual se somete a patrones de corrección, estandarización y medición.

La visión instrumental de las lenguas como recursos fomenta una competición entre varias lenguas que pugnan por un lugar privilegiado en el mercado educativo global. El inglés, por ejemplo, se ve mundialmente como un recurso asociado a las élites profesionales. Así, el dominio de esta lengua se convierte en un supuesto beneficio laboral y económico (Blommaert 2010, Heller 2010, Park 2011, Park y Wee 2012), lo que a su vez incrementa el deseo de invertir en la enseñanza y el aprendizaje del inglés por parte de instituciones e individuos. Es en este contexto de competición donde hay que situar la abundancia de mensajes institucionales y mediáticos sobre el valor económico de las lenguas.

El panorama que estoy tratando de dibujar aquí (situaciones de contacto lingüístico, comercialización del lenguaje, industrias de la lengua, discurso sobre el valor de las

.....
1. Aquí, y en adelante, empleo *discurso* en el mismo sentido en que se emplea este término en el análisis crítico del discurso, como maneras estratégicas de estructurar áreas de conocimiento, con una determinada orientación ideológica y un propósito o interés, explícito o implícito (Chouliaraki y Fairclough 1999).

lenguas) nos servirá de plataforma para abordar la enseñanza universitaria del español como lengua extranjera en Estados Unidos.

2. DISCURSO SOBRE EL VALOR DEL ESPAÑOL EN ESTADOS UNIDOS

José del Valle (2007, 2008) ha mostrado que el discurso sobre el valor del español, que aparece en España a principios de los años 90, responde a un intento consciente y planificado de dominar el mercado internacional del español. En este sentido hay que entender también acciones estratégicas como la creación del Instituto Cervantes en 1991, con el objetivo de promover internacionalmente el estatus del español, organizar el campo profesional de la enseñanza de ELE y canalizar la oferta cultural y académica relacionada con el mundo hispanohablante (Del Valle 2008: 9). Aquí entrarían también los Congresos Internacionales de la Lengua Española, cuyas sucesivas ediciones han ido articulando y difundiendo la imagen del español como activo económico.

Este tipo de discurso, que pone de relieve el valor competitivo del español en el mercado global y su capacidad productora de riqueza y de empleo, lo podemos encontrar en documentos institucionales (Instituto Cervantes 2016), medios de comunicación², cursos de formación profesional³ e incluso en los proyectos de naturaleza intelectual y académica elaborados dentro del mismo ELE (Muñoz-Basols, Muñoz-Calvo y Suárez García 2014).

El discurso sobre el valor del español se apoya en varios argumentos recurrentes:

- el número total de hablantes de español (más de 500 millones);
- el número de estudiantes de español en el mundo (más de 21 millones);
- la idea del español (y por extensión el ELE) como “mercado” lleno de oportunidades, “campo en expansión”, “filón”, etc.;
- la existencia de mercados estratégicos: Estados Unidos, Asia, Brasil.

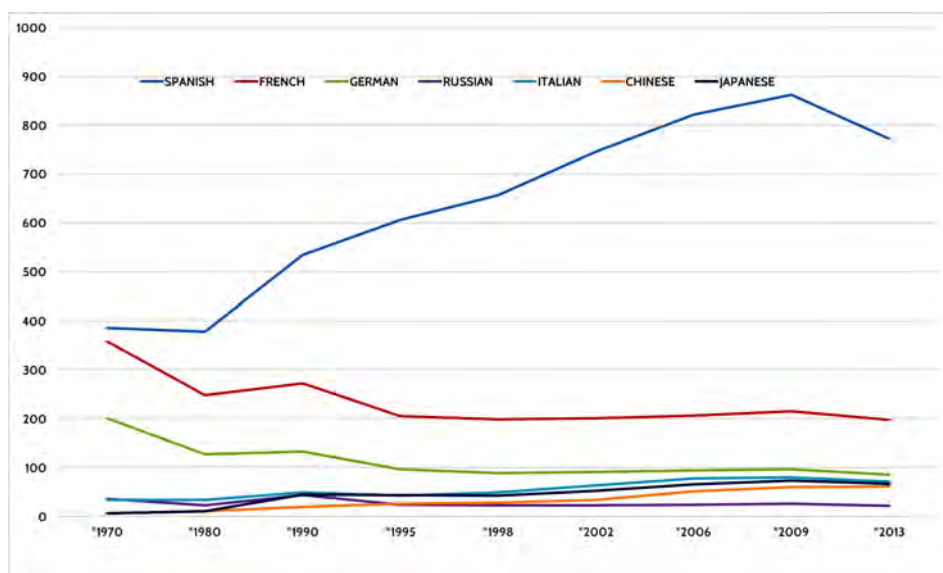
La importancia del español en EE UU se relaciona principalmente con el peso demográfico de la comunidad hispana, que superó los 55 millones en 2014, es decir, un 17,3 % de la población total de EE UU (Stepler y Brown 2016). Las cifras son igualmente positivas si atendemos a criterios demolingüísticos. Entre 1980 y 2010 el número de estadounidenses que hablan español en el hogar aumentó de 11 a 37 millones de perso-

2. Por ejemplo, “El español, un idioma sin enemigos y con futuro”, <http://www.eldiariomontanes.es/culturas/201410/22/futuro-espanol-cita-madrid-20141022185555-rc.html>; “Barcelona defiende el poder del español que multiplica por cien cada inversión”, <http://www.abc.es/cultura/20150131/abci-barcelona-espanol-valor-economico-201501301953.html>; “El español el idioma que más incrementó el número de estudiantes en la UE”, http://www.eldiario.es/cultura/espanol-idioma-incremento-estudiantes-UE_o_306919951.html; “El turismo idiomático del español crece en todo el mundo”, http://cultura.elpais.com/cultura/2015/04/24/actualidad/1429890190_812984.html [consulta: 04/09/2016]. Hay que apuntar que el discurso del valor del español podría ser la única cuestión en la que medios tan diversos como *ABC*, *El País* y *eldiario.es* se orientan en el mismo sentido.

3. Master Oficial en Enseñanza de ELE de la Fundación Comillas: “El Español como Lengua Extranjera (ELE) es un campo en continua expansión y en el que deben formarse profesores que sean capaces de dar cauce a la demanda global en la actualidad”, <http://www.fundacioncomillas.es/centro-universitario/estudios-universitarios/master/> [consulta: 04/09/2016].

nas (Ryan 2013). El español es la lengua del 62 % de la población que declara hablar un idioma distinto del inglés en el hogar, mientras que son significativamente más pequeños los porcentajes del chino (4,8 %), el tagalo (2,6 %), el vietnamita (2,3 %) y el francés (2,1 %) (Ryan 2013).

Pero la importancia del español en EE UU, e inversamente de EE UU en el valor del español, se atribuye también a la situación privilegiada de la enseñanza de español como lengua extranjera. Según los datos obtenidos en 2015 por la Modern Language Association (MLA) (Goldberg, Looney y Lusin 2015), la matrícula universitaria de español (790.756 estudiantes) es mayor que la de todas las otras lenguas modernas juntas (771.423 estudiantes), lo cual viene siendo el caso desde 1995. Aunque entre 2013 y 2015 la matrícula universitaria de español descendió por primera vez desde que se compila esta información (Goldberg, Looney y Lusin 2015), su posición sigue siendo inmensamente ventajosa.



Evolución de la matrícula en departamentos de español, francés, alemán, chino y japonés, en miles de estudiantes (1970-2013). Fuente: MLA (Language Enrollment Database, 1958-2013)

3. ESTIGMA SOCIAL DEL ESPAÑOL EN ESTADOS UNIDOS

A pesar de estos datos positivos, en la enseñanza universitaria de español en EE UU existe una tensión entre el valor social de esta lengua y su desprestigio cultural (Bruzos Moro 2016). De hecho, la gran paradoja de la enseñanza universitaria de español en EE UU consiste en que es la lengua más enseñada precisamente por su condición local y, sin embargo, en la mayoría de los casos se enseña como una lengua esencialmente extranjera: por un lado, se toman como referencia las normas lingüísticas de España o de Latinoamérica y, por otro, la mayoría de los contenidos culturales del currículo de

español son también españoles o latinoamericanos. Naturalmente, esto se refleja en los departamentos universitarios, tanto en la composición del profesorado como en los prejuicios lingüísticos sobre las distintas variedades del español (Valdés, González, López García y Márquez 2003).

Para entender esto hay que tener en cuenta que el español de EE UU sufre el doble estigma de ser la lengua de los indígenas colonizados, los conquistados, los subdesarrollados, los pobres inmigrantes (García y Mason 2009) y, además, una variedad inferior y sin patria del español, contaminada por la influencia del inglés (Del Valle 2011, García 2011). Así, se da una segunda paradoja: mientras que en las universidades de EE UU se promueve la idea de que estudiar español significa invertir en un capital lingüístico que los estudiantes (futuros doctores, abogados, empresarios) podrán utilizar de manera legítima (Pomerantz 2006), la misma lengua resulta ser obstáculo y objeto de discriminación para muchos de sus hablantes nativos (García 1995, Lippi-Green 2012: 255-280).

4. COMERCIALIZACIÓN DE LA LENGUA EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Se puede afirmar, por tanto, que la fortuna del ELE en EE UU no se debe al prestigio de esta lengua y al deseo de identificarse con su universo cultural y sus comunidades lingüísticas, sino más bien a la tendencia de ver las lenguas como recursos, como habilidades o competencias que se pueden aprender y medir objetivamente (cf. Leeman 2007). Esta visión instrumental y comercial del lenguaje implica que el reconocimiento como hablante de una lengua no depende tanto del hecho de pertenecer a una comunidad lingüística y haber sido socializado en ella, como del dominio o no determinados recursos lingüísticos (normas gramaticales, acentos, repertorios, estilos) de los que uno se apropia por medio de un complejo y a menudo costoso proceso de aprendizaje y acreditación. Esta visión del español es la que promueven sistemas de certificación como el nuevo Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE). Pero es también la que reproducen, aunque sea de manera menos evidente, la mayoría de los materiales comerciales y las prácticas de enseñanza de ELE.

La tendencia dominante que estoy tratando de identificar aquí se caracteriza por promover una determinada posición subjetiva del estudiante y una determinada visión de la enseñanza de la lengua.

- a) *El estudiante como consumidor cultural*. En un estudio sobre los cuatro libros de español con mayor difusión en la escuela secundaria, Deborah Herman (2007) descubrió que esos materiales enseñaban primordialmente a hacer compras, a moverse de un lugar a otro en distintos medios de transporte y a obtener diversos tipos de alojamiento, transmitiendo la idea implícita de que la educación en español consiste en prepararse para ir de vacaciones o de viaje a destinos exóticos. De hecho, en los libros de texto es habitual el enfoque turístico, que se puede ver en la elección de las referencias culturales y también en la manera de abordarlas (Vinall 2012). Este enfoque del sustrato cultural del español sitúa al estudiante en una posición de *consumidor cultural*, en coincidencia con lo que David Block ha llamado *cosmopolitismo cultural*: “This cosmopolitanism is driven

by a desire to consume the ‘Other’ –cuisine, sight-seeing, music, cinema, and so on– and it is the domain of those members of society with sufficient economic capital to afford to act on it” (2010: 296). El consumidor cultural, además de acomodado, es un sujeto apolítico. En contraste con la abundancia de folclore, lugares pintorescos, celebridades y gastronomía en los libros de texto de español, llama la atención la ausencia de vocabulario y unidades culturales relacionados con cuestiones sociales y políticas (Herman 2007, Ros i Solé 2013, Cubillos 2014).

- b) *Visión modernista de la enseñanza de LE*. De acuerdo con Claire Kramsch (2014), los efectos de la globalización en el lenguaje han abierto una brecha entre las condiciones de uso de las lenguas (caracterizadas por el contacto, la hibridez y el multilingüismo) y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje, las cuales se ajustan a lo que ella llama visión modernista de la enseñanza de LE.

Visión modernista de la enseñanza de LE (Kramsch 2014)

Orden. Existen maneras correctas y maneras incorrectas, apropiadas e inapropiadas de usar el lenguaje. Las maneras correctas y apropiadas se corresponden con la lengua estándar o norma lingüística. Los usos que se apartan de la norma son errores, y deben ser evitados. El error es una manera de medir la adquisición de la lengua, cuyo conocimiento se puede establecer por medio de exámenes y otro tipo de pruebas objetivas.

Pureza. Las lenguas son sistemas con fronteras precisas. Es preciso evitar los fenómenos de contacto lingüístico y las formas híbridas.

Normalidad. El hablante monolingüe y monocultural de la variedad estándar representa la norma lingüística y cultural para el estudiante de la lengua.

El enfoque comercial de la enseñanza de español en EE UU excluye de los planes de estudio cuestiones sociales incómodas como la pobreza, la discriminación, las barreras educativas y la política migratoria, las cuales marcan la realidad de los latinos y del español en EE UU; además, tampoco presta ninguna atención, o incluso censura abiertamente, prácticas multilingües habituales en las comunidades inmigrantes, como el cambio de códigos o la combinación creativa de lenguas (*translanguaging*). Así, al enseñar el español como una lengua esencialmente extranjera, los materiales comerciales y los programas de español reproducen y refuerzan las mismas ideologías lingüísticas (equivalencia entre lengua oficial e identidad nacional, prejuicios en contra de la mezcla de lenguas, etc.) que causan la posición subordinada del español en EE UU (Bruzos Moro 2016).

5. LA ENSEÑANZA DE ELE COMO INDUSTRIA DE LA LENGUA

El enfoque comercial de la enseñanza de ELE también podría ser un factor a tener en cuenta para comprender la configuración de nuestra disciplina en cuanto industria de la lengua.

Si bien la industria de centros de llamadas (*call centers*) ha sido objeto de numerosos estudios etnográficos (Cameron 2000, 2005, Duchêne 2009, Heller 2011, Boutet 2012, Alarcón y Heyman 2013, entre ellos), es sorprendente la falta de atención a la enseñanza de LE/L2 como industria de la lengua. Sin embargo, ambos campos profesionales tienen numerosos puntos en común. De entrada, ambos campos profesionales se caracterizan por una visión instrumental de la lengua (Heller 2011), la cual se somete a patrones de corrección, estandarización y medición; en esta categoría entrarían las pautas de comunicación impuestas en los *centros de llamadas* (Cameron 2000), pero también referencias esenciales en la constitución de nuestro campo profesional como el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), los niveles del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), los Diplomas del Español como Lengua Extranjera (DELE) y el SIELE.

Además, las dos profesiones están marcadas por la precariedad laboral. Uno de los pocos estudios sobre las condiciones laborales del ELE es el realizado por Bombarelli, Carrera y Gómez Asencio (2010) sobre el sector privado de ELE en Salamanca. Según dicho estudio, este sector se caracteriza por la precariedad (abundancia de contratos temporales, parciales, redactados de tal modo que solo remuneran las horas de clase presencial –entre ocho y doce euros por hora–, y en algunos casos con la exigencia de trabajar en régimen autónomo o fuera de una relación contractual), la feminización, la desprofesionalización (carencia de titulación universitaria de ELE, de certificación profesional homologada por parte del Estado, de formación profesional reglada, de formación ocupacional específica o de colegio profesional) y la preferencia por mano de obra barata y en cuya selección, “incluso en academias de mucho prestigio, factores tan personales o aptitudinales como la juventud o la *motivación* pesaban tanto como –o más que– factores técnicos del tipo de la experiencia profesional avalada o de la formación especializada (máster en ELE, etc.)”. En la misma línea, en una encuesta realizada en 2007 a 350 docentes de ELE, el 80 % de los que trabajaban en España consideraba que su situación laboral era “problemática o muy problemática”, siendo el salario y la inestabilidad del empleo los aspectos más preocupantes (González, Larraz y Torres 2007).

Aunque la situación profesional de la enseñanza de español en EE UU es mejor que la que describen los estudios de González, Larraz y Torres (2007) y Bombarelli, Carrera y Gómez Asencio (2010), la enseñanza de lengua también ocupa un lugar subordinado en los departamentos de LE. Estos típicamente están organizados en dos niveles (Kern 2002; Modern Language Association 2007): en la base, los programas de lengua preparan a los estudiantes durante los primeros cuatro o cinco semestres, hasta que adquieren la competencia necesaria para enfrentarse a cursos de literatura y estudios culturales. La configuración del currículo en dos niveles se traduce en distintas condiciones profesionales para docentes de literatura o estudios culturales y para docentes de lengua, quedando estos últimos excluidos de puestos permanentes, con salarios sustancialmente más bajos y, a menudo, sin voz en las juntas de departamento. Una de las razones de esta jerarquía es la visión instrumental de la lengua dominante en la enseñanza de ELE, la cual contrasta con la posición crítica hacia su objeto de estudio que se espera de quienes se dedican a la literatura o los estudios culturales, por un lado, y también de quienes investigan el español en EE UU en disciplinas como la sociolingüística, la antropología lingüística, la lingüística educacional (*educational linguistics*) y

la glotopolítica, por otro lado. Cabría preguntarse, pues, si hay una relación entre la estandarización y la comercialización de la lengua típica de las industrias lingüísticas y la precariedad laboral de sus trabajadores.

6. CONCLUSIÓN

En conclusión, uno de los mayores retos de la enseñanza universitaria del ELE en EE UU es resistir la tendencia a la comercialización de la lengua, asumiendo un compromiso más crítico con la realidad social y lingüística de esta lengua en EE UU

Dos enfoques pueden ser particularmente productivos. *La pedagogía crítica* (Osborn 2005, Glynn, Wesley y Wassell 2014) ofrece cuestiones, modelos de trabajo y perspectivas para abordar contenidos sociales y culturales de una manera más comprometida políticamente.

En cuanto al aspecto lingüístico del currículo, habría que cuestionar la idea de que aprender una lengua al nivel universitario puede limitarse a adquirir repertorios léxicos, reglas gramaticales y habilidades de pronunciación, y apostar por integrar en el currículo universitario de español una mayor atención a la dimensión social y política de la lengua. Esto implicaría integrar en la enseñanza de lengua métodos de disciplinas como la dialectología social y el análisis discursivo (Del Valle 2014) y cuestiones como la significación social de la variación lingüística, los valores sociales de prácticas como el cambio de códigos y la combinación de lenguas (*translanguaging*), las ideologías y actitudes lingüísticas, la relación entre lengua e identidad y la política lingüística en EE UU y el mundo hispanohablante en general (Leeman y Serafini 2016).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÓN, A., HEYMAN, J. M. (2013): "Bilingual call centers at the US-Mexico border: location and linguistic markers of exploitability", *Language in Society*, 42(01), 1-21.
- BLOCK, D. (2010): "Globalization and language teaching", N. Coupland (ed.), *The handbook of language and globalization*, Oxford: Wiley-Blackwell, 287-304.
- BLOMMAERT, J. (2010): *The sociolinguistics of globalization*, Cambridge: Cambridge University Press.
- BLOMMAERT, J. (2013): *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: chronicles of complexity*, Bristol: Multilingual Matters.
- BLOMMAERT, J., RAMPTON, B. (2011): "Language and superdiversity", *Diversities*, 13(2), 1-22.
- BOMBARELLI, M. E., CARRERA TROYANO, M., GÓMEZ ASENCIO, J. J. (2010), "La economía de la enseñanza del español como lengua extranjera", GARCÍA DELGADO, J. L., ALONSO, J. A., JIMÉNEZ, J. C. (eds.), *El español, lengua global. La economía*, Madrid: Santillana/Instituto Cervantes.
- BOUTET, J. (2012): "Language workers: emblematic figures of late capitalism", DUCHÊNE, A., HELLER, M. (eds.), *Language in late capitalism: pride and profit*, London: Routledge, 207-229.
- BRUZOS MORO, A. (2016): "El capital cultural del español y su enseñanza como lengua extranjera en Estados Unidos", *Hispania*, 99(1), 5-16.

- CAMERON, D. (2000): "Styling the worker: gender and the commodification of language in the globalized service economy", *Journal of Sociolinguistics*, 4(3), 323-347.
- CAMERON, D. (2005): "Communication and commodification: global economic change in sociolinguistic perspective", ERREYGERS, G., JACOBS, M. (eds.), *Language, communication and the economy*, Amsterdam: John Benjamins, 9-23.
- CHOULIARAKI, L., FAIRCLOUGH, N. (1999): *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- CUBILLOS, J. H. (2014): "Spanish textbooks in the US: enduring traditions and emerging trends", *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(2), 205-225.
- DEL VALLE, J. (ed.) (2007): *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*, Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- DEL VALLE, J. (2008): "The pan-Hispanic community and the conceptual structure of linguistic nationalism", *International Multilingual Research Journal*, 2 (1-2): 5-26.
- DEL VALLE, J. (2011): "Política del lenguaje y geopolítica: España, la RAE y la población latina de Estados Unidos", SENZ, S., ALBERTE, M. (eds.), *El dardo en la Academia*, Barcelona: Melusina, 551-590.
- DEL VALLE, J. (2014): "The politics of normativity and globalization: which Spanish in the classroom?", *The Modern Language Journal*, 98(1), 358-372.
- DUCHÊNE, A. (2009): "Marketing, management and performance: multilingualism as commodity in a tourism call centre", *Language Policy*, 8 (1): 27-50.
- GARCÍA, O. (1995): "Spanish language loss as a determinant of income among US Latinos: implications for language policy in schools", TOLLEFSON, J. (ed.), *Power and inequality in language education*, Nueva York: Cambridge University Press, 142-60.
- GARCÍA, O. (2011): "Planning Spanish: nationalizing, minoritizing and globalizing performances", DÍAZ-CAMPOS, M. (ed.), *Handbook of Hispanic sociolinguistics*, Blackwell Reference Online.
- GARCÍA, O., MASON, L. (2009): "Where in the world is US Spanish? Creating a space of opportunity for US Latinos", HARBERT, W. et al. (eds.), *Language and poverty*, Clevedon: Multilingual Matters, 78-101.
- GLYNN, C., WESELY, P., WASSELL, B. (2014): *Words and actions: teaching languages through the lens of social justice*, Alexandria, VA: ACTFL.
- GOLDBERG, D., LOONEY, D., LUSIN, N. (2015): "Enrollments in languages other than English in United States institutions of higher education, Fall 2013", *Modern Language Association*, https://apps.mla.org/pdf/2013_enrollment_survey.pdf [consulta: 05/09/2016].
- GONZÁLEZ, M. I., LARRAZ ANTÓN, R., TORRES RÍOS, L. (2007), "Resultados de la encuesta sobre la situación del profesorado de ELE (2007)", *Situación ELE*, <https://situacionele.wordpress.com/> [consulta: 03/09/2016].
- HELLER, M. (2010): "The commodification of language", *Annual Review of Anthropology*, 39, 101-114.
- HELLER, M. (2011): *Paths to post-nationalism: a critical ethnography of language and identity*, New York: Oxford University Press.
- HELLER, M., DUCHÊNE, A. (2012): "Pride and profit: changing discourses of languages, capital and nation-state", DUCHÊNE, A., HELLER, M. (eds.), *Language in late capitalism: pride and profit*, London: Routledge, 1-21.
- HERMAN, D. M. (2007): "It's a small world after all: from stereotypes to invented worlds in secondary school Spanish textbooks", *Critical Inquiry in Language Studies*, 4(2), 117-150.

- INSTITUTO CERVANTES (2016): *El español: una lengua viva. Informe 2016*, <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf> [consulta: 04/09/2016].
- KERN, R. (2002): "Reconciling the language-literature split through literacy", *ADFL Bulletin*, 33(3), 20-24.
- KRAMSCH, C. (2014): "Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction", *The Modern Language Journal*, 98(1), 296-311.
- LEEMAN, J. (2007): "The value of Spanish: shifting ideologies in United States", *ADFL Bulletin*, 38(1-2), 32-39.
- LEEMAN, J., SERAFINI, E. J. (2016): "Sociolinguistics for heritage language educators and students: a model for critical translanguing competence", FAIRCLOUGH, M., BEAUDRIE, S. (eds.), *Innovative approaches in HL pedagogy: from research to practice*, Washington, DC: Georgetown University Press.
- LIPPI-GREEN, R. (2011): *English with an accent: language, ideology and discrimination in the United States*, London; New York: Routledge.
- MODERN LANGUAGE ASSOCIATION (2007): "Foreign languages and higher education: new structures for a changed world", *Profession*: 234-245.
- MUÑOZ-BASOLS, J., MUÑOZ-CALVO, M., SUÁREZ GARCÍA, J. (2014): "Hacia una internacionalización del discurso sobre la enseñanza del español como lengua extranjera", *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(1), 1-14.
- OSBORN, T. A. (2006): *Teaching world languages for social justice: a sourcebook of principles and practices*, Mahwah NJ: Routledge.
- PARK, J. S.-Y. (2011): "The promise of English: linguistic capital and the neoliberal worker in the South Korean job market", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(4), 443-455.
- PARK, J. S.-Y., WEE, L. (2012): *Markets of English: linguistic capital and language policy in a globalizing world*. New York: Routledge.
- POMERANTZ, A. (2006): "Language ideologies and the production of identities: Spanish as a resource for participation in a multilingual marketplace", *Multilingua*, 21: 275-302.
- ROS i SOLÉ, C. (2013): "Spanish imagined: political and subjective approaches to language textbooks", GRAY, J. (ed.), *Critical perspectives on language teaching materials*, Palgrave Macmillan, 161-181.
- RYAN, C. (2013): "Language Use in the United States: 2011", <https://www.census.gov/prod/2013pubs/acs-22.pdf> [consulta: 04/09/2016].
- STEPLER, R., BROWN, A. (2016): "Statistical portrait of Hispanics in the United States", <http://www.pewhispanic.org/2016/04/19/statistical-portrait-of-hispanics-in-the-united-states/> [consulta: 04/09/2016].
- VALDÉS, G. et al. (2003): "Language ideology: the case of Spanish in departments of foreign languages", *Anthropology Education Quarterly*, 34.1: 3-26.
- VINALL, K. (2012): "¿Un legado histórico? Symbolic competence and the construction of multiple histories", *L2 Journal*, 4(1), 102-123.

La enseñanza de la variación léxica a través de corpus orales¹

M.^a AUXILIADORA CASTILLO CARBALLO
Universidad de Sevilla

JUAN MANUEL GARCÍA PLATERO
Universidad de Sevilla

I. INTRODUCCIÓN

En el dominio del léxico, los recursos que posee el docente para la preparación de sus clases y para su empleo en el aula son muy diversos. Esta es lógicamente una ventaja, pero también conocemos la singularidad del vocabulario en glosodidáctica, dado que nos encontramos con perspectivas bien diversas, casuísticas muy variadas e intereses divergentes. A menudo, el conocimiento de las piezas léxicas resulta complejo, sobre todo si partimos de herramientas prefabricadas que, la mayoría de las veces, hace hincapié en determinados fenómenos comunicativos y de forma esporádica y azarosa recogen voces muy concretas que no resultan relevantes por sí mismas; de ahí la difícil sistematización de lo aprendido. Es decir, en no pocas ocasiones nos encontramos con estrategias que cumplen una función muy concreta y que tan solo potencian una destreza y marginan otras. El vocabulario es el gran perjudicado, por lo que no es difícil observar distorsiones de conocimiento que frustran al aprendiente cuando ha pasado la barrera de los niveles iniciales de conocimiento idiomático. Es decir, un discente puede llegar a dominar con relativa fluidez las estructuras gramaticales básicas o incluso manejar de manera aceptable, al margen de idiosincrasias, los estándares de articulación fonética, pero es bastante frecuente que adolezca de conocimientos necesarios para la correcta descodificación y codificación de los mensajes comunicativos en los sistemas funcionales de una misma lengua histórica. Del mismo modo, ignora, con no poca asiduidad, los mecanismos de adecuación discursiva, especialmente visibles en el ámbito del vocabulario. Esta es la razón por la que el profesor ha de suplir carencias con la preparación de tareas complementarias. Para ello deberá trabajar con herramientas adecuadas a los niveles de adquisición léxica de sus alumnos, que permitan, además, superar intuiciones de comportamiento léxicos que pueden llegar a resultar dudosas.

Afortunadamente, cada vez se hace más hincapié en la idea de la enseñanza explícita del vocabulario, con especial atención en las unidades fraseológicas (Bartol 2010). Sin embargo, no podemos olvidar que la casuística es tan compleja que difícilmente puede abarcarse en un manual o en un repertorio lexicográfico, por más que los avances sean o puedan llegar a ser meritorios. La razón estriba en que los materiales tienden a unos estándares determinados. Esto es especialmente visible en lo referente al español de América, dado el etnocentrismo todavía dominante en gran parte de los manuales (Andión 2015).

.....

1. Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación *Patrones sociolingüísticos del español de Sevilla* (FF12015-68171-C5-3-P).

2. LA CONTINUIDAD LÉXICA EN LAS LENGUAS FUNCIONALES

Las adecuaciones a la realidad discursiva y, por lo tanto, la adquisición de los mecanismos léxicos que facultan al aprendiz a manejarse en el continuo sinstrático-sinfásico, sin olvidar las confluencias sintópicas e incluso las que atañen a la vigencia de las voces, exigen una selección adecuada de fuentes informativas, sobre todo cuando, superadas las fases de conocimiento inicial, se detectan no pocas carencias. Es decir, las necesidades de los alumnos varían en función de circunstancias muy diversas, por lo que, al margen de la adquisición de mecanismos comunicativos básicos, propios de determinados estadios de conocimientos, es habitual que cuando se requieren otras destrezas surjan matices de comportamiento léxico difícilmente sistematizables, que hasta el momento no han necesitado de una atención mayor, por preeminencia de objetivos, dada la inmediatez de adquirir unas habilidades que se consideran básicas.

Es muy común (y hablamos de nuestra propia experiencia como docentes) que los alumnos ubicados en el nivel de conocimiento avanzado se integren durante un periodo tiempo, generalmente corto, en una zona geográfica determinada, no necesariamente representativa del *estándar lingüístico*, con el fin de mejorar su dominio léxico. En el caso concreto que nos ocupa, se trata de estudiantes universitarios norteamericanos (las especialidades son muy heterogéneas) que han estudiado español como segundo idioma, a veces durante cinco o seis años, en su lugar de origen y que viajan a Sevilla gracias a un concierto interuniversitario. Durante un cuatrimestre cursan diversas asignaturas optativas de lengua y cultura hispánicas, la mayoría impartidas en la lengua meta, entre ellas *Competencias léxicas y terminologías del español*.

El primer día de clase se le pregunta a cada alumno las razones que le han motivado a elegir la asignatura. Es muy habitual que reconozcan que poseen carencias de conocimiento del vocabulario, sobre todo en lo referente a la coloquialidad discursiva, generalmente ausente de las gramáticas y catálogos lexicográficos con los que han trabajado en el aula, cuando han estudiado mediante la metodología tradicional. Del mismo modo, pocas veces se sienten satisfechos con las habilidades de registro y nivel léxicos adquiridas con métodos comunicativos o de otra índole. Por otro lado, la mayoría manifiesta su interés por conocer las variantes léxicas del español hablado en Andalucía. Incluso hay quien se encuentra motivado por cotejar esta modalidad con el español de América (que, en parte, ha manejado, no solamente por intercambios con emigrantes, sino gracias a la nacionalidad de algunos profesores que le han impartido docencia).

A los pocos días de su estancia en Sevilla, los alumnos muestran no poca frustración al carecer de habilidades léxicas para las distintas adecuaciones comunicativas, pese a los años de estudio en su país natal, por lo que reafirman la necesidad de conocer las variantes pertinentes. Y esto no afecta únicamente al ámbito geográfico, pues entra dentro de la normalidad (e incluso hay quien podría calibrar si merece la pena el esfuerzo de preparar unidades referentes a la modalidad particular, ya que puede bastar con resolver con claridad los problemas que individualmente surjan en la actividad comunicativa cotidiana), sino a las llamadas coloquialidad y vulgaridad léxicas. Y destacamos esto porque, como se apuntó antes, el dominio de la variación informal implica el

conocimiento de los rasgos sintópicos esenciales de la comunidad lingüística en la que se integra el alumno, dada la inevitable existencia de fenómenos diglósicos, mientras que usos locales más restringidos guardan una relación estrecha con la variable etaria. Además, se ha destacado la dificultad de establecer discreciones entre lo coloquial y lo vulgar (García Platero 2014), por más que los repertorios lexicográficos, incluso los glosodidácticos, salvado lógicas excepciones, opten por simplificaciones, algunas veces derivadas de la tradición, y otras, de criterios intuitivos.

Es cierto que, en más de un caso, se parte de un corpus para la selección y tratamiento de las piezas léxicas catalogadas, pero escasean fuentes representativas del español oral (en el sentido que actualmente se le da al término, es decir, al margen del empleo o no de la escritura²). Es, por tanto, innegable la rentabilidad que los corpus orales pueden tener en la adquisición del español como segunda lengua, sobre todo en aquellos casos en los que se produce la inmersión lingüística; de ahí la necesidad de adquirir de manera directa los comportamientos idiosincrásicos del área geográfica.

Esta estrategia puede contribuir al deseable proceso de asimilación sociocultural que se presenta como imprescindible para un aprendizaje exitoso. Se ha de partir, en ese sentido, de una perspectiva poliédrica de la realidad lingüística, lo que implica una garantía para acercar al discente los discursos de hablantes nativos en situaciones comunicativas veraces. En relación con lo dicho, cabe resaltar la utilidad de los textos dialógicos orales, en la medida en que se constatan de forma explícita las indicadas continuidades frente a los presupuestos deslindes a manera de compartimentos estancos.

Desde la perspectiva pragmática se observa, sin especiales dificultades, que usos léxicos catalogados generalmente como descorteses pasan a adquirir valores distintos en función de determinadas solidaridades comunicativas, sobre todo de carácter generacional. Del mismo modo, empleos ortofemísticos pueden alcanzar un estatuto devaluativo en función del contexto situacional. Por otra parte, las complicidades léxicas y el dominio de resortes coloquiales, incluso vulgares, en función del interlocutor y sus relaciones con algunas sintopías, resultan de interés, incluso para el aprendizaje de español con fines específicos, pues las interacciones sociales de terminadas profesiones requieren usos alejados de estándares o léxicos sectoriales.

En definitiva, las producciones orales se convierten en un referente de gran utilidad en la adquisición de la L2, porque difícilmente las variedades léxicas de carácter diatópico se presentan totalmente aisladas.

3. EL PROGRAMA PASO-SE Y SUS EMPLEOS GLOSODIDÁCTICOS

Actualmente estamos trabajando en el proyecto de investigación *Patrones sociolingüísticos del español de Sevilla (PASOS-SE)* que, a su vez, se enmarca en el *Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América (PRESEEA)*. Este último, que engloba un número considerable de grupos de investigación, pretende, mediante una

.....
2. De hecho, se dan algunos rasgos de oralidad en los repertorios glosodidácticos (Castillo Carballo y García Platero 2007).

metodología común, crear un corpus de la lengua hablada representativo de la variación hispánica, teniendo en cuenta las variables de sexo, edad y nivel de instrucción³. Concretamente, PASOS-SE se centra en la ciudad de Sevilla y trabaja con encuestas semidirigidas en los diferentes niveles sociolectales, con la finalidad de comprobar las semejanzas y diferencias con otras áreas (Granada, Las Palmas de Gran Canaria, Madrid y Málaga).

A diferencia de los otros equipos integrantes, Sevilla se suma ahora a las tareas de análisis lingüístico, por lo que su cometido prioritario es aportar datos sobre aspectos ya analizados en otras zonas, de forma que se puedan realizar estudios contrastivos que corroboren las hipótesis iniciales, mediante entrevistas grabadas para su ulterior transcripción, con su correspondiente etiquetaje. Dada la extensión de estas entrevistas (alrededor de cuarenta y cinco minutos), aunque sea previsible la obtención de datos pertenecientes a la formalidad léxica, lo cierto es que la deriva conversacional ocasiona no pocos ejemplos que implican variación léxica. Se intenta, de esta manera, obtener materiales de interés con una inmediata aplicación para diversos fines, entre los que están obviamente los glosodidácticos.

En el ámbito que nos ocupa, las encuestas orales que conforman el corpus del proyecto nos permiten obtener muestras representativas de elementos léxicos, no solo de unidades simples, sino también complejas, que revelen el comportamiento idiosincrásico del habla sevillana, representativa, en cierta medida, de los rasgos lingüísticos del occidente andaluz. Obviamente, las coincidencias léxicas con el estándar del español de España también pueden valorarse contextualmente, ya que evidencian la convivencia de la coíné con los usos idiosincrásicos propios de un área geográfica concreta, en una especie de concurrencia interlectal.

Para iniciar un proyecto de investigación de estas características se exige, qué duda cabe, una secuenciación de lo que se va a llevar a cabo, por más que se termine por imponer los correctivos pertinentes, pues las limitaciones que impone el formato ciertamente encorsetado de una planificación cerrada choca de bruces con lo apriorístico.

Ya que el trabajo abarca distintos niveles de la estructura lingüística⁴, las previsiones son muy diversas. En el ámbito del léxico somos conscientes de la dificultad de obtener una rentabilidad apreciable en lo que respecta a la sintopía. Esto es extensible a los localismos de la ciudad de Sevilla, al margen de lo estrictamente estereotipado (pese a que hay hablantes que los emplean o, incluso, reflexionan metalingüísticamente sobre ellos). Los obstáculos vienen dados por la tendencia a la globalización del vocabulario, especialmente acentuada en el ámbito estándar. Esto entra en relación con el campo, el tenor y el modo o canal comunicativo, ya que es previsible, como es bien conocido en los trabajos sociolingüísticos, que se produzcan actualizaciones de empleo discursivo de piezas léxicas que, en principio, están ocultas por situaciones diglósicas cuando se abordan ámbitos esencialmente domésticos en una relación de complicidad entre el

3. No es este el lugar adecuado para entrar en los pormenores de la investigación en curso. Para una visión global de las características del proyecto, cf. Moreno Fernández (2005).

4. No podemos olvidar que los intereses también pueden derivar en acercamientos fonéticos, morfosintácticos, de análisis del discurso, etc.

informante y el informador. En estos casos, se corrobora la indicada continuidad entre lo diacrónico, lo diatópico y lo diastrático-diafásico.

Aunque todavía no se han concluido todas las revisiones de las transcripciones de las encuestas correspondientes a los sociolectos que se tienen en cuenta, ya se dispone de suficientes datos referentes al vocabulario que pueden ser de utilidad para el aula. Conviene, en todo caso, puntualizar que siempre hemos defendido una postura ecléctica en relación con las diferentes metodologías glosodidácticas en relación con el vocabulario. Cefirnros a apriorismos irreflexivos conlleva no pocos problemas y frustraciones para el estudiante. En ese sentido, no basamos la preparación de clases únicamente en el uso de corpus orales, sino que reivindicamos su utilidad complementaria. Proponemos, de esta manea, una serie de cuestiones de interés en las que se pueden tener en cuenta las fuentes orales con las que contamos en el proyecto.

Uno los temas más sugestivos para nuestros propósitos es de la interdicción léxica, en la medida en el alumno puede conocer coincidencias y divergencias culturales; de ahí que se incentive la participación en clase. El debate se extiende, en relación con lo que acabamos de señalar, al contraste de lo que el propio hablante considera una realidad no vedada, pero que forma parte de un hábito cultural, por lo que deriva en empleos más o menos conscientes de sustitutos eufemísticos, con lo que en realidad recibe el estatuto de elemento interdicto. Es decir, habría que discutir si realmente usa estos vocablos por tradición en determinadas situaciones comunicativas, frente a otras. En relación con esto, a partir de esta reflexión metalingüística sobre sus propios hábitos léxicos en su lengua de origen, el discente puede llegar a entender los empleos de la variedad de la lengua meta que se estudia, gracias a la transliteración y ulterior audición, si se considera oportuno, de las entrevistas. De hecho, un acercamiento a los usos eufemísticos en el español hablado en Andalucía, entendidos como proceso de apreciación meliorativa, nos corrobora, una vez más, que el proceso no solo tiene validez sincrónica, pues entra en acción un continuo sintópico-sinestrático-sinfásico (García Platero 2013). En ese sentido, una aproximación a los datos nos permite llegar a algunas conclusiones sobre el impacto de la variable etaria en el ámbito en el que nos movemos⁵. Así, se pueden seleccionar textos del corpus con intervenciones de hablantes pertenecientes a las diferentes generaciones⁶, aunque no se pueden olvidar las conexiones entre los niveles de instrucción de los informantes y las realidades tabuizadas (Jiménez Morales 2016).

En otro orden de cosas, gracias a los datos que manejamos, resulta de utilidad el análisis de los distintos aspectos del ámbito lexicogenésico⁷, especialmente en su dimensión apreciativa⁸, lo que puede ponerse en relación con el continuo de la (des)cortesía. Si partimos de la idea de que las catalogaciones de las unidades léxicas están lógicamente afec-

.....
5. Resulta muy interesantes el estudio sobre la interdicción en el habla semiformal madrileña, a partir de las pautas del PRESEEA (Cestero Mancera 2015).

6. Temas como la superstición, el sexo o la escatología dan lugar a empleos léxicos en función de circunstancias muy distintas en todas las culturas; de ahí que los análisis de contrastes resulten motivadores en el aula, por supuesto en los niveles de conocimiento adecuados.

7. La consulta de los corpus académicos también manifiesta, obviamente, las distintas tendencias léxicas del español, como ocurre, por ejemplo, con el CREA (García Platero y Castillo Carballo 1999) y, más modernamente, el CORPES XXI.

8. Entendemos la apreciación en un sentido amplio, tanto la anteposición como la posposición afijal, sin marcar apriorísticamente un constituyente como no aspectual o aspectual.

tadas por las limitaciones de formato, sin olvidar que las posibilidades de actualización discursiva son infinitas, dado que la casuística de los usos pragmáticos es heterogénea, resulta innegable que no son pocos los problemas con los que se encuentra cualquier catalogador en el tratamiento de los constituyentes lexicogenésicos no aspectuales (al margen, por supuesto, de que la sanción lexicográfica de los vocablos en los que entran los formantes potestativos se reduzcan, por razones obvias, a los casos de lexicalización).

Las simplificadas intuiciones del potencial comportamiento pueden llegar a resultar ineficaces, en la medida en que no se refleja de manera veraz los hábitos consensuados de los hablantes. Si no se parte de un corpus representativo que permita sistematizar los valores más generalizados, sobre todo cuando nos referimos a la posposición afijal, se descuida la función codificadora que han de poseer los repertorios semasiológicos, especialmente los de orientación glosodidáctica. No hay que olvidar que la exclusión de las piezas léxicas con afijación no lexicalizadas se debe, en principio, a la fácil deducibilidad componencial (García Platero 2015), por lo que no han de plantear problemas de opacidad significativa⁹.

Es obvio, dada la particularidad de las encuestas, que los datos pueden resultar más concluyentes en el llamado ámbito dimensional, especialmente en los diminutivos. En este último caso, son reseñables las continuidades entre lo eufemístico y lo disefemístico, así como los matices intermedios de ironía, modestia, etc., visibles, tanto en Andalucía como en otras zonas, en los morfemas facultativos *-ito* y, sobre todo, *-illo*, que, sin duda, nuestros alumnos van a oír reiteradamente en situaciones comunicativas, generalmente informales (García Platero y Castillo Carballo 2006). Partimos, en todo caso, del rechazo de la dicotomía entre lo dimensional y no dimensional en relación con la objetividad y la no subjetividad, puesto que toda dimensión imprecisa implica una orientación axiológica, una valoración meliorativa o peyorativa de lo referido por la base derivativa. En ese sentido, la observación del corpus con el que trabajamos indica una presencia notable del valor de apreciación meliorativa o simplemente afectiva por encima de otros, con todos los añadidos de índole pragmático: “pues se lo pasan bien un par de *horitas* y para casa” o “muy bien, muy bien, una *semanita* por aquí”.

En otro orden de cosas, si contamos con un corpus oral, resulta de interés el análisis de la coaparición frecuente de vocablos con implicaciones idiomáticas, lo que supone un valor añadido, dada la importancia del dominio colocacional en el aprendizaje idiomático y su inevitable complejidad (Castillo Carballo 2000), donde tampoco faltan casos de variación (Castillo Carballo 2001). En efecto, cualquier corpus que refleje la realidad léxica va a contener un número considerable de colocaciones¹⁰. No cabe duda de que la idiosincrasia de la lengua no solo viene marcada por determinados

9. En relación con lo señalado, dado que los constituyentes lexicogenésicos son herramientas fundamentales para la creación de palabras, resulta problemático el estatuto de la unidad neológica. Es decir, si en el corpus con el que se trabaja se habla de neologismo, habría que delimitar qué parámetros se tienen en cuenta para tal consideración, si el estrictamente lexicográfico o si se estiman otras consideraciones. Podría, en todo caso, considerarse la novedad del mecanismo de formación de vocablos, la vitalidad de los constituyentes, dejando en un segundo plano la voz creada, si no es especialmente pertinente. Resulta, además, interesante atender a la incidencia de las variables etaria y sexolectal (piénsese, por ejemplo, en la vitalidad de ciertos formantes antepuestos intensivos, como *super-*, *mega-*, etc.).

10. No son, por supuesto, desdeñables los corpus que contienen textos redactados, sobre todo los que incluyen escritos de estudiantes nativos y aprendices de ELE, ya que permiten establecer los contrastes oportunos e incidir en los problemas fundamentales para el aprendizaje de las coapariciones léxicas (Prieto González, Mosqueira Suárez y Vázquez Veiga 2009).

aspectos fónicos, morfológicos o meramente de fisonomía léxica, sino por la forma peculiar que tienen los hablantes de combinar las diferentes piezas léxicas. En ese sentido, conviene saber si las selecciones léxicas que conforman las secuencias sintagmáticas habitualizadas se diferencian o no del estándar. No se pueden desdeñar, sin lugar a dudas, las producciones que están condicionadas por las decisiones que el hablante adopta en determinadas situaciones de comunicación, caprichos léxicos acotados que se insertan en el discurso.

Los textos dialogísticos con los que trabajamos son de indudable validez, y no faltan en ellos usos colocacionales pleonásticos, es decir, un tipo especial de coaparición de piezas léxicas, en la medida en que una base selecciona otro elemento que desarrolla un sentido especial, en este caso redundante y claramente ponderativo. Todo parece indicar que estos empleos no poseen una restricción diatópica, pero sí podríamos hablar de formalidad e informalidad, al margen de sus consideraciones normativas. Es decir, se constatan en el corpus con el que trabajamos reiteraciones específicas de la coloquialidad discursiva, frente a clichés léxicos ubicables en la variedad estándar o, incluso, en ciertas sectorialidades léxicas. Piénsese, por ejemplo, en *subir arriba*, *bajar abajo* o *salir fuera*, frente a *posibilidades diferentes*, *erario público* o *enmarcar dentro*.

La observación del corpus nos permite, por otra parte, contar con datos referentes a las unidades léxicas de las otras esferas fraseológicas (Corpas Pastor 1996; Castillo Carballo 2001-2002), como las llamadas fórmulas rutinarias, que delatan determinadas actitudes consuetudinarias en la interlocución, muy presentes en el español coloquial¹¹. Este es el caso de las fórmulas comisivas, que se refieren al compromiso adquirido por el hablante (*Por estas*), las de transición, que estructuran los intercambios conversacionales (*¿No me digas!*), las de apertura, con una evidente función fática (*¿Qué te cuentas?*), las asertivas, que pretenden transmitir una información que el emisor considera verdadera (*Como que me tengo que morir*), etc.

Tampoco hay que olvidar los segmentos que presentan autonomía textual y están referidos a hechos concretos, sin valor de verdad general, los llamados enunciados de valor específico (*éramos poco y parió la abuela*). Precisamente, estas unidades, que en no pocas veces tienen conexiones culturales con un suceso anterior, pueden presentar ciertas restricciones sintópicas, por lo que ayudan a caracterizar la variedad de habla que se estudia.

Finalmente, las locuciones¹² suponen un material de calado, no solo por los diferentes tipos existentes que atienden a las categorías de palabras¹³, sino porque muchas de ellas se acomodan con facilidad en la oralidad, especialmente cuando el registro más

11. Salvo las de uso restringido, más propias de textos escritos formales, como sucede con *le saluda atentamente*, *un cordial saludo*, etc.

12. El docente ha de tener claro los deslindes en el ámbito fraseológico, por más que los repertorios lexicográficos no ayuden precisamente a ello. Un caso especial lo plantean las combinaciones que tienen un carácter nominal (sustantivo + adjetivo, o sustantivo + de + sustantivo, fundamentalmente), que el *Diccionario académico* en su última edición llama *combinaciones estables*, en la medida en que, desde un punto de vista teórico, parece difícil deslindar si se trata de locuciones nominales, de colocaciones léxicas o de los llamados compuestos sintagmáticos (que muchas veces obstaculizan discernir con claridad el hecho lingüístico).

13. Resulta habitual en el quehacer lexicográfico que las secuencias constituidas por un sustantivo más otro elemento con función adjetiva (ya sea un adjetivo, otro sustantivo en aposición o un complemento con preposición), que aparentemente poseen cierto grado de fijación (lo que explica que se registren), no tengan un tratamiento similar al de otras formas complejas y, por tanto, se obvie una catalogación que permita adscribirlas a una categoría o clase.

coloquial se patentiza, lo que no merma que se considere su aparición (también hay grados de idiomatización, por supuesto) en otros registros o niveles.

En la medida en que resulta motivador para el aprendiente que se traten en aula expresiones que escuche en la calle y que arrojan no pocos problemas descodificadores, las explicaciones y reflexiones metalingüísticas a partir de los ejemplos discursivos que proporciona el corpus son de gran validez. Resulta especialmente interesante para el aprendiz, como se dijo antes, la especial consideración de la variable etaria, muy visible en el ámbito fraseológico. Es reseñable, por ejemplo, el uso iterativo en las encuestas de *en plan* entre personas jóvenes. Es cierto que el sustantivo *plan*, en su octava acepción (DRAE 2014), tiene el sentido de ‘actitud’ o ‘propósito’, pero la frecuencia de empleo ha contribuido a desementizar estos sentidos, por lo que ha alcanzado el estatuto de estructura prefabricada, carente de composicionalidad. Frente a los usos habituales (“todo es *en plan* voluntario”), no escaseen casos, constatables en el corpus, de ausencia de funcionalidad, como ocurre con “juegos *en plan* para la memoria”.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

En definitiva, son muchos los problemas a los que se tiene que enfrentar el profesor a la hora de enseñar vocabulario, especialmente en los niveles superiores, muchas veces olvidados, si nos fijamos en la escasa literatura que hay publicada al respecto. En no pocas ocasiones y por motivos muy diversos, el aprendiz requiere conocer variantes léxicas que atañen al registro, nivel y ámbito geográfico en el que está temporalmente ubicado. De ahí que, desde una visión ecléctica y realista de la glosodidáctica, defendamos la importancia de trabajar en el aula con corpus lingüísticos orales que abarquen las distintas lenguas funcionales del español y sus implicaciones pragmáticas, pues permiten abordar temas de especial interés. Este es el caso de los empleos eufemísticos de las piezas léxicas, el valor de la apreciación lexicogenésica o las unidades fraseológicas, entendidas en un sentido amplio, por lo que se incluyen las colocaciones.

Hemos reflexionado sobre algunos aspectos a partir de nuestra experiencia como investigadores del proyecto PASOS-SE y, lógicamente, como docentes que se valen en el aula de los textos obtenidos de las encuestas dirigidas a personas nativas del español, de ambos sexos y varias generaciones. Estamos seguros de que en la medida en que el proyecto avance podremos contar con herramientas de mayor utilidad para nuestra finalidad: que los alumnos sepan emplear el léxico, con toda su riqueza variacional y pragmática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDIÓN HERRERO, M.^a A. (2015): “Los americanismos en español lengua extranjera. Reflexiones sobre la variación léxica desde variedades preferentes europeas, o estandarizadas”, *RiCOGNIZIONI*, 2 (3), 159-170.
- BARTOL HERNÁNDEZ, J. A. (2010): “Disponibilidad léxica y selección de vocabulario”, CASTAÑER MARTÍN, R., LAGÜENS GRACIA, V. (eds.), *De moneda nunca usada: Estudios dedicados a Jose M.⁴ Enguita Utrilla*, Zaragoza: Instituto Fernando El Católico, 85-107.

- CASTILLO CARBALLO, M.^a A. (2000): "Norma y producción lingüística: las colocaciones léxicas en la enseñanza de segundas lenguas", MARTÍN ZORRAQUINO, M.^a A., DÍEZ PELEGRÍN, C. (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de español a extranjeros*, Zaragoza: ASELE-Universidad de Zaragoza, 267-272.
- CASTILLO CARBALLO, M.^a A. (2001): "Colocaciones léxicas y variación lingüística: implicaciones didácticas", *LEA*, 23, 1, 133-143.
- CASTILLO CARBALLO, M.^a A. (2001-2002): "El universo fraseológico: algunos enfoques", *Revista de lexicografía*, 8, 25-41.
- CASTILLO CARBALLO, M.^a A., GARCÍA PLATERO, J. M. (2007): "La oralidad en los diccionarios de L2", BALMASEDA MAESTU, E. (ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, Logroño: ASELE-Universidad de La Rioja, 407-414.
- CESTERO MANCERA, A. M.^a (2015): "La expresión del tabú: estudio sociolingüístico", *Boletín de Filología*, L, 1, 71-105.
- CORPAS PASTOR, G. (1996): *Manual de fraseología española*, Madrid: Gredos.
- GARCÍA PLATERO, J. M. (2013): "Eufemismo y disfemismo en el español hablado en Andalucía", GUILLÉN SUTIL, R., MILLÁN, R. (coords.): *Estudios descriptivos y aplicados sobre el andaluz*, Sevilla: Universidad de Sevilla, 235-244.
- GARCÍA PLATERO, J. M. (2014): "Informalidad léxica y diccionario", *LEA*, 36, 231-248.
- GARCÍA PLATERO, J. M. (2015): "La motivación léxica en el ámbito de la glosodidáctica", *ELUA*, 29, 155-170.
- GARCÍA PLATERO, J. M., CASTILLO CARBALLO, M.^a A. (1999): "Estudios de las tendencias léxicas del español a partir del CREA", LUQUE DURÁN, J. de D., LUQUE DURÁN, F. J. (coords.), *Investigación y didáctica del léxico*, Granada: Granada Lingüística, 25-30.
- GARCÍA PLATERO, J. M., CASTILLO CARBALLO, M.^a A. (2006): "Valor pragmático de la apreciación en español", ÁLVAREZ, A. et al. (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua española*, Oviedo: Universidad de Oviedo, 208-212.
- JIMÉNEZ MORALES, B. (2016): "El tabú en el habla de Granada: análisis sociolingüístico", *Normas*, 6, 29-52.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2005): "Corpus para el estudio del español en su variación geográfica y social: el corpus PRESEEA", *Oralia: Análisis del discurso oral*, 8, 123-140.
- PRIETO GONZÁLEZ, S.; MOSQUEIRA SUÁREZ, E., VÁZQUEZ VEIGA, N. (2009): "Córpora y enseñanza de lenguas: se buscan colocaciones", CANTOS GÓMEZ, P., SÁNCHEZ PÉREZ, A. (eds.), *A survey on corpus-based research*, Murcia: AELINCO, 336-373.

Manuales ELE A1 y variedades del español: Presencia, ausencia y didáctica

CARMEN CAZORLA VIVAS
Universidad Complutense de Madrid

I. INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO

En el marco de una investigación mayor que estamos realizando, consistente, a grandes rasgos, en describir y analizar la presencia de variedades dialectales del español en materiales ELE, la comunicación que presentamos hoy se acerca a diferentes materiales ELE con el fin de analizar qué tipo de español manejan, la presencia o ausencia de variedades dialectales y, en los casos en los que sí aparece, qué aspectos se tratan, con qué actividades... Las limitaciones que impone el marco de publicación del presente trabajo (los congresos anuales de ASELE) hacen que nos centremos en uno de los niveles de referencia, concretamente en A1.

La bibliografía sobre variedades de español en la enseñanza ELE, con múltiples temas, perspectivas, acercamientos... es amplísima¹. La inclusión de variedades del español en la enseñanza ELE está cada vez más presente, con multitud de preguntas que surgen y todavía (creemos) con pocas soluciones que se puedan considerar válidas para todas las situaciones didácticas. Pensamos que, en general, se hace cada vez más evidente la necesidad o pertinencia de tener en cuenta las variedades del español. Pero ¿cómo incluirlas de manera adecuadas en los materiales? Si pensamos en las muy diferentes necesidades de aprendizaje, situaciones de enseñanza, origen de los profesores y de los redactores de manuales... se nos antoja complicado ofrecer una solución válida.

Muchas son las cuestiones teóricas que nos encontramos al entrar en la parcela de las variedades del español y su enseñanza. Si nos acercamos a la bibliografía pertinente, la primera cuestión tiene que ver con el modelo lingüístico objeto de enseñanza; es decir, ¿qué español enseñar? (Bravo 2004; Moreno 2004; Andión 2008; López Morales 2009; Moreno 2010; Soler 2014). Otras inquietudes teóricas recurrentes tienen que ver con la realidad de las ideas preconcebidas, apreciaciones, valoraciones y prejuicios, muchas veces por parte de los propios profesores (Beaven y Garrido 2000; Blanco 2000; Andión 2013; Moreno 2014); cuándo enseñar variedades y qué variedades enseñar dentro de la multiplicidad del ámbito hispanohablante (Andión 1999; Martín Peris 2001), necesidades de los alumnos... Toda la teoría nos ha servido para centrar nuestro objetivo, que no es tanto teórico, sino práctico y didáctico, desde el momento en que nuestro interés se centra en cómo aparece el español en manuales ELE.

.....
1. Hemos manejado buena parte de esa bibliografía y aludiremos a algunos de estos trabajos a lo largo de nuestra presentación. No obstante, no podemos incluir todos los títulos, pero sí aquellos que nos han servido más.

2. METODOLOGÍA Y CORPUS

En esta primera aproximación hemos seleccionado un manual general de cada una de las editoriales más representativas del mundo ELE españolas (es decir, son manuales editados y publicados en España)². Nos interesan los materiales relativamente recientes; manejamos las obras publicadas a partir del año 2005 (en cualquier caso, posteriores al MCER y al PCIC). Nos centramos en los aspectos lingüísticos, y no nos detenemos en los aspectos culturales que no son el objeto de esta investigación (sí aparecen si, por ejemplo, se utiliza un texto literario de algún autor cuando se incluye algún tipo de explotación didáctica relacionada con algún aspecto lingüístico)³.

Presentamos el análisis del nivel A1 de los siguientes manuales (por orden alfabético del título):

- *Aula 1*, A1 nueva edición, Madrid, Difusión, 2013
- *ELE Actual A1*, Madrid, SM, 2012
- *En Acción 1*, A1, Madrid, enclave/ELE, 2007
- *Español lengua viva 1*, Madrid, Santillana, 2007
- *Método 1*, Madrid, Anaya, 2012
- *Nuevo Avance 1*, A1, Madrid, SGEL, 2009
- *Nuevo Prisma*, A1, Madrid, Edinumen, 2013
- *Nuevo Ven 1*, A1/A2, Madrid, Edelsa, 2005

3. ANÁLISIS DE LOS MATERIALES

Presentamos a continuación un cuadro panorámico de la presencia de variedades en los manuales analizados; después comentaremos con más detalles los resultados:

MANUALES. NIVEL A1	ABUNDANTE PRESENCIA DE VARIEDADES	ESCASA PRESENCIA	NINGUNA PRESENCIA
<i>Aula 1, nueva edición</i>		X	
<i>ELE Actual A1</i>		X	
<i>En Acción 1</i>		X	
<i>Español lengua viva 1</i>			X
<i>Método 1</i>			X
<i>Nuevo Avance 1</i>		X	

2. Nuestro estudio integra también algunos materiales más específicos (por ejemplo, destinados a alumnos Erasmus, a alumnos chinos o brasileños...), y alcanzaremos, asimismo, algunos manuales publicados fuera de España y, por lo tanto, a priori con diferente perspectiva: en Francia, Estados Unidos o Cuba, por ejemplo. Pero esto se presentará en futuros trabajos.

3. Algunos de los trabajos que estudian el aspecto de las variedades del español en manuales, desde diferentes análisis, son los de Grande Alija (2000); Anadón (2005); García Fernández (2010) Medina, Rubio y Martínez (2003).

<i>Nuevo Prisma A1</i>	X		
<i>Nuevo Ven, 1</i>			X ⁴

3.1. *AULA 1, A1, NUEVA EDICIÓN, DIFUSIÓN, 2013*

La serie de manuales *Aula, nueva edición*, recoge bastante poco de variedades, pero no podemos tomarlo como error u olvido. Realmente así lo indica en la “Presentación”: “[Un manual que] tiene en cuenta que estás en España y no en otro lugar” (pág. II). Y como tal, está enfocado a la lengua y a la cultura de España. No encontramos prácticamente nada; sí aparece algo relativo a la cultura de los países hispanos (ciudades con el nombre de *Santiago*), como en la unidad 3, donde se trabaja con algunos países hispanos y con comidas típicas (unidad 7).

En *Aula 1* podemos destacar únicamente el resumen gramatical final (pág. 181), en el que al tratar el aspecto gramatical *tú/usted* hace unas breves referencias a Latinoamérica, y después de indicar el uso peninsular de *usted/ustedes* añade: “En Latinoamérica, no se usa nunca *vosotros*: la forma de segunda persona del plural es *ustedes*. En algunas zonas de Latinoamérica (Argentina, Uruguay y regiones de Paraguay, Colombia y Centroamérica), en lugar de *tú* se usa *vos*”.

3.2. *ELE ACTUAL, A1, SM, 2009*

En general, el manual *ELE Actual* está enfocado al estándar peninsular. Incluye la sección “Descubre España y América Latina” en cada unidad, pero, casi en su mayoría, se tratan aspectos socioculturales de España y América Latina⁵. En la introducción se dice que esta sección “posibilita una práctica lingüística adicional”, y esto se cumple en tres unidades (como ahora comentaremos), pero no en general.

Destacamos en la unidad 1 la sección “Palabras internacionales”, con imágenes de palabras hispanas de uso internacional, para escucharlas y averiguar cuáles son de origen latinoamericano (págs. 14-15); son palabras como *chocolate, tomate* o *tango*. Pero no hay otras actividades. Y en la unidad 2, en “Materiales complementarios” (pág. 27) hay actividades con palabras “hispanas de uso internacional”, para entenderlas, relacionarlas con fotos y vincularlas con su correspondiente país (*tango, tapa, paella, pisco, nachos, siesta...*). Nos parece interesante como presentación didáctica pero, desde nuestro punto de vista, un poco complicado para la segunda unidad del nivel A1.

La unidad 4 es la más interesante. Trata la cuestión de *tú/usted* y se muestra la distinción del estándar peninsular, con la diferencia formal/informal. Pero en la sección “Descubre España y América Latina” trata de “Uso de tú, usted y vos” (págs. 44-45) con actividades variadas en las que se trata el diferente uso España-Hispanoamérica. Aparece un texto que explica (brevemente) las diferencias de uso, en el que se mues-

4. Fuera del manual en sí, incluye un cuadernillo con variedades, que comentamos en el análisis correspondiente.

5. A veces, entre las informaciones culturales incluidas, sobre todo en textos explicativos de algún país o ciudad, aparece léxico particular relativo a las costumbres, comidas o bebidas.

tran formas verbales del *voseo*, con preguntas relativas al texto (por ejemplo, con un cuadro en el que hay que completar unas frases según sea *tú/usted/vos*, como se puede ver a continuación:



Imagen 1: *ELE Actual* 1, p. 44

Presenta, así, distintas formas que se usan en España, Argentina o Colombia, pero en la siguiente actividad pregunta por el uso que se haría en Ecuador o Uruguay sin que se haya dado previamente esta información. Se entiende que será el profesor el que aportará dicha información.

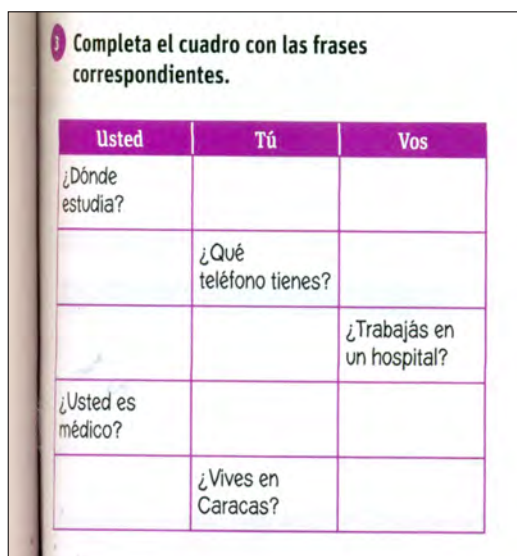


Imagen 2: *ELE Actual 1*, p. 45

A lo largo del manual, en los cuadros gramaticales de cada unidad solo se trata el estándar de España (también cuando se estudia *tú/usted* y los pasados), al igual que en el resumen gramatical final que incluye.

3.3. *EN ACCIÓN 1*, MADRID, ENCLAVE/ELE, 2007

Este manual indica en la “Presentación” que se puede emplear tanto en contextos de inmersión de países de habla hispana como en grupos de no inmersión.

Hay varios módulos, compuestos por cuatro unidades, y al final de cada módulo hay un apartado: “Mundo Latino”, pero tiene más que ver con cuestiones culturales. Como incluye textos variados, sí podemos encontrar alguna palabra, como *guagua*, *paladar* (“casa de comidas”) y voces semejantes.

En el resumen gramatical, llamado “Lengua y comunicación”, encontramos alguna alusión. Por ejemplo, en la pág. 158, cuando habla de los pronombres personales, dice: “*Vos* se utiliza en algunas zonas de Hispanoamérica para el tratamiento de confianza de la segunda persona del singular. La forma del verbo es diferente a la forma utilizada con el pronombres *tú*”.

En la pág. 163 habla de *tú*, *vos*, *usted* como tratamiento y explica cómo es en español peninsular y en gran parte de Hispanoamérica. En la pág. 169, cuando habla de los pasados, indica que “En algunos lugares del norte de España y en Hispanoamérica se utiliza el pretérito indefinido en lugar del pretérito perfecto”. Y en todas las tablas de verbos que incluye al final, siempre aparece la forma referida a *vos*.

3.4. *ESPAÑOL LENGUA VIVA 1*, MADRID, SANTILLANA, 2007

En este manual no encontramos nada relativo a las variedades del español. Pero hay que tener en cuenta que desde esta editorial se propone una serie de fichas para trabajar español en América, a las que se puede acceder a través de un enlace en internet: <http://santillanaele.com>.

3.5. *MÉTODO 1*, MADRID, ANAYA, 2012

La serie de *Método* no se caracteriza por su atención a las variedades y, aunque en otros niveles (como *Método 2 y 4*) sí hay algunas apreciaciones dialectales, en el nivel 1, que es el que presentamos ahora, no encontramos nada.

3.6. *NUEVO AVANCE 1 A1*, MADRID, SGEL, 2012

La serie *Nuevo Avance*, en general, presenta diferentes acercamientos a las variedades dialectales, varias a lo largo de los distintos manuales, pero no muy abundantes, como ahora veremos. En *Nuevo Avance 1, A1*, no se alude a nada de ello en la introducción. En el índice de contenidos solo encontramos algunas alusiones específicas a variedades en la unidad 1 (*Contenidos temáticos: Información sobre el español y el mundo hispano*), si bien luego, en el interior de esta unidad, no hay nada reseñable sobre este aspecto. Sin embargo, y fuera del índice, en la última unidad sí hay muestras de variedades: trata sobre el tema “¿Qué te ha dicho el médico?”, con el uso del pretérito perfecto simple. Ofrece una explicación normativa peninsular, pero da también una explicación dialectal (p. 102):

4. El pretérito perfecto no se usa igual en todo el mundo hispanohablante.

Los hablantes de algunas zonas geográficas españolas (Galicia, Asturias, norte de Castilla-León, Canarias) y en muchas zonas de América no usan el pretérito perfecto cuando hablan, pero sí aparece en la lengua escrita. En el resto de España usamos este tiempo verbal cuando hablamos y cuando escribimos.

Imagen 3: *Nuevo Avance 1*, p. 102

Es una explicación un poco breve, pero nos parece adecuada para un nivel A1, ya que se facilita al estudiante información necesaria respecto a la forma de hablar que se va a encontrar bien en audiciones, bien en contacto con nativos...

Por último, el apéndice gramatical que incluye al final se limita a la norma estándar peninsular.

3.7. *NUEVO PRISMA, A1*, EDINUMEN, 2013

La serie *Nuevo Prisma* es, de entre todas las analizadas, la que incluye más apreciaciones dialectales variadas. En la introducción de todos los niveles dice: “[...] con el fin de proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para desenvolverse en un ambiente hispano en el que convergen diferentes culturas y diversas variantes del español”. Y, realmente, sí se observa esta atención, que puede ser didácticamente más o menos acertada, pero que existe.

En *Nuevo Prisma A1*, en el índice de contenidos, encontramos algunos apartados específicamente dedicados a variedades, como señalamos a continuación:

- Unidad 1: Contenidos culturales: Los tratamientos de cortesía en España e Hispanoamérica.
- Unidad 3: Contenidos culturales: Las lenguas de España. Ortografía / Fonética: Principales contrastes fónicos: /s/ /θ/
- Unidad 10: Fonética: El seseo. Variedades del español.

Presentamos los elementos que hemos encontrado:

En la unidad 1 hay un recuadro (págs. 9-10) con pronombres personales y la aclaración de que en Hispanoamérica es *ustedes*. Asimismo comenta que se usa *vos* y no *tú*. En la pág. 15 se tratan las formas de tratamiento. En el cuadro explicativo dice:

En español peninsular, **tú** y **vosotros/as** se usan para hablar con amigos y familia, es informal. **Usted** y **ustedes** se utilizan para hablar con personas mayores, desconocidas o en situaciones más formales. **Usted** y **ustedes** llevan el verbo en tercera persona: - **Usted es** la abuela de Ana. - **Ustedes son** la señora García y el señor Valbuena.

En la unidad 5 hay actividades con el léxico de la ropa (pág. 55). Hay un pequeño cuadro ("Fíjate") en el que trata algunas palabras diferenciales: *pollera*, *pulóver*, *camiseta*, *remera*, *playera*, *franela*, *polera*, como puede verse a continuación:

1.1. Buscad el significado de las siguientes palabras referidas a prendas de ropa en el diccionario. Luego, escribid las palabras en el lugar correspondiente de las fotografías.

✗ chándal

✗ camiseta

✗ zapatillas

✗ delantal

✗ botas

✗ vaqueros/tejanos

✗ cinturón

A



[1]

[2]

[3]

B



[4]

C



[5]

D



[6]

[7]

Fíjate

España → Argentina falda pollera jersey pulóver	España: camiseta → Argentina y Uruguay: remera → México: playera → Venezuela: franela → Chile y Bolivia: polera.

Imagen 4: *Nuevo Prisma 1*, p. 55

La unidad 6 ofrece una actividad sobre Santiago de Chile, con un texto y una audición (pág. 66). En el cuadro “Fíjate” hay aclaraciones sobre un par de palabras que se usan en Chile: *barto/a* [‘mucho, demasiado, gran cantidad’] y *cuadra*.

La unidad 9 trabaja el léxico culinario, concretamente de las tapas (pág. 91). El cuadro “Fíjate” explica que en Hispanoamérica se llaman *botanas*, *antojitos* o *bocaditos*.

La unidad 10 presenta interesantes acercamientos al tema que nos ocupa. El apartado 5 se llama “Variedades del español: Actividades y aclaraciones sobre seseo” (págs. 106-107). Empleando cuatro actividades, nos acerca a la pronunciación del español. En primer lugar, mediante una audición que refleja la distinción /s/ - /θ/ y el seseo, según sea el origen del que pronuncia (palabras como *azúcar*, *hacer* o *ceniza*). El estudiante tiene que escuchar con atención y comentar la diferencia que observa. A continuación, encontramos un cuadro que da una explicación sobre el seseo: “El seseo alcanza a todas las regiones de Hispanoamérica, el centro-sur de España y las islas Canarias. Consiste en pronunciar el sonido /s/ en lugar del correspondiente sonido /θ/”. Para asimilar y consolidar lo aprendido, se proponen tres actividades más que inciden en la reflexión por parte del alumno y en el aprendizaje a través de la descripción de las diferencias según el origen de los hablantes.

5

VARIEDADES DEL ESPAÑOL

> 1 (1:50) La pronunciación del español varía según el origen del hablante. Vas a escuchar una serie de palabras pronunciadas dos veces: una vez por un español y la otra por una persona de otro país. ¿Cuál es la principal diferencia que observas? Escúchalas con atención.

✕ azúcar
✕ pesadilla
✕ hacer
✕ ceniza
✕ cereza
✕ gracias

Recuerdo

El seseo alcanza a todas las regiones de Hispanoamérica, el centro-sur de España y las islas Canarias. Consiste en pronunciar el sonido /s/ en lugar del correspondiente sonido /θ/.

> 2 (1:51) Vas a escuchar tres textos diferentes. Presta atención y marca las palabras que escuchas.

1 ☐ casa	☐ cocina	☐ yo	☐ almorzar	☐ cena	☐ azul
2 ☐ nubes	☐ principio	☐ razón	☐ vastas	☐ desaprobaba	☐ volar
3 ☐ mañana	☐ tarde	☐ remota	☐ hielo	☐ renuncié	☐ señalarías

Imagen 5: *Nuevo Prisma 1*, p. 106

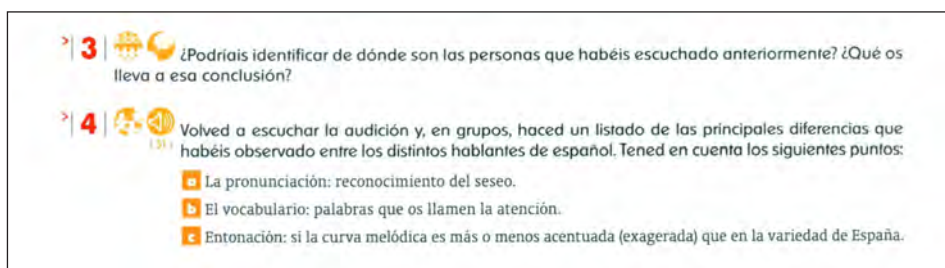


Imagen 6: *Nuevo Prisma 1*, p. 107

Por fin, las unidades 11 y 12 tratan sobre el pretérito perfecto y el pretérito indefinido, respectivamente. Ofrece la norma estándar peninsular; no hay aclaraciones dialectales. Nos llama un poco la atención porque sí hace otras aclaraciones (como acabamos de ver respecto al seseo, por ejemplo) a lo largo del manual.

3.8. *NUEVO VEN 1*, A1/A2 MADRID, EDELSA, 2005

La serie de *Nuevo Ven* no incluye contenidos de variedades del español. El nivel 1 incluye un apartado, en un CD de audio llamado *Voces de Latinoamérica*, con un cuadernillo fotocopiable con actividades de explotación. Este cuadernillo se encuentra en el libro del profesor y es muy interesante⁶.

4. CONCLUSIONES

En primer lugar, queremos remarcar que la presencia o ausencia de variedades no implica, de entrada, ningún juicio negativo hacia un determinado manual; en muchas ocasiones la ausencia puede deberse a los propios objetivos del libro, planteado como representativo del español estándar peninsular, muchas veces debido al nivel (recordemos que en esta comunicación analizamos el nivel 1), o al contexto en el que se piensa desarrollar la enseñanza ELE.

Dicho esto, y por lo que hemos ido analizando, consideramos que las variedades sí deben estar presentes de alguna manera en los manuales que se publican. Por supuesto, teniendo en cuenta (como dice la bibliografía representativa de este tema) el nivel, los intereses de los aprendientes o el contexto de enseñanza. También creo que esta inclusión de variedades, si se hace, debe realizarse con coherencia, no eligiendo un elemento u otro sin tener en cuenta cuestiones (ya trabajadas también) como la extensión geográfica y social de un fenómeno, la dificultad que entraña..., y, desde luego, con actividades que se enmarquen e integren en el propio desarrollo del manual.

6. Son 15 unidades con actividades de comprensión auditiva. Se trabaja con algunas de las características dialectales más habituales, como el *vos, sos, acá, dale, che, departamento, lindo, guagua, colectivo, ratico...*; y por supuesto, el uso de *ustedes*. Hay, por ejemplo, una actividad en la que se compara el español peninsular con el latinoamericano, hablando de la descripción de un piso (unidad 3). En la unidad 4 se comparan formas verbales del español peninsular con el de Argentina y Uruguay (*seguís, tomás, bajás, cruzás...*).

No creemos que haya una única solución que nos diga qué variedad hay que enseñar, pero, desde luego, sí tenemos claro que los docentes (formadores, creadores de materiales...) no nos podemos creer en el empleo de la variedad mejor y única válida; sin olvidar la cuestión normativa, debemos aceptar (y hacerlo ver a los aprendientes) que en español no hay una única forma correcta y culta de comunicarse, pero que un alumno (como así ocurre con un nativo) no tiene que saber desenvolverse en las muchas variedades del español (un nativo maneja habitualmente su variedad y sabe reconocer otras).

Respecto a los manuales que hemos analizado en el nivel A1, no podemos generalizar, puesto que, si bien todos los manuales publicados en España siguen el patrón del estándar peninsular, en algunos de ellos la presencia de variedades es mínima, mientras que en otros se muestran aspectos característicos de variedades de América, entre los que destacan, de manera destacada, el acercamiento a las fórmulas de tratamiento (*tú / usted / vos*) y algunos aspectos léxicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANADÓN PÉREZ, M. J. (2005): "Hispanoamérica y el español de América en la enseñanza del español como segunda lengua entre alumnos ingleses", *Biblioteca Virtual* (redeLE. Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera), 3 (primer semestre), <http://www.sgcι.mec.es/redele/biblioteca2005/anadon.shtml>
- ANDIÓN HERRERO, M.^a A. (1999): "Aspectos gramaticales del español de América en los manuales de ELE: propuesta de estudio", J. A. Samper y M. Déniz (dirs.), *Actas del XI Congreso de ALFAL*, Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, tomo II, 1383-1396.
- ANDIÓN HERRERO, M.^a A. (2008): "Modelo, estándar, norma... conceptos aplicados en el español L2/LE", *RESLA*, 21, 9-25.
- ANDIÓN HERRERO, M.^a A. (2013): "Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes", *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 46 (82), 155-189.
- BEAVEN, T. y GARRIDO, C. (2000): "El español tuyo, el mío, el de aquel... ¿cuál para nuestros estudiantes?", M.^a A. Martín Zorraquino y C. Díaz Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 181-190.
- BLANCO, C. (2000): "El dominio del concepto de norma como presupuesto del profesor de ELE", M.^a A. Martín Zorraquino y C. Díaz Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 209-216.
- BRAVO GARCÍA, E. (2004): "La variedad americana en la enseñanza del español como L2", M.^a Auxiliadora Castillo, et al. (eds.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla: Universidad de Sevilla, 193-198.
- FLÓREZ MÁRQUEZ, Ó. A. (2000): "¿Qué español enseñar? ¿Cómo y cuándo 'enseñar' los diversos registros o hablas del castellano?", M.^a A. Martín Zorraquino y C. Díaz Pelegrín (eds.),

- ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 311-316.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, E. (2010), *El tratamiento de las variedades de español en los manuales de EL2/LE* (Memoria de Máster), *Biblioteca Virtual* (redeLE. Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera), segundo semestre.
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_semestre/2010_BV_11_08Garcia_Fernandez.pdf?documentId=0901e72b80e1f5b7
 [Consulta: -/09/2016]
- GRANDE ALIJA, F. J. (2000): “La diversidad del español a través de los manuales de E/LE. ¿Qué lengua enseñar?”, M.^a A. Martín Zorraquino y C. Díaz Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 393-402.
- LÓPEZ MORALES, H. (2009): “El estudio de la variación lingüística”, M.^a V. Camacho-Taboada, J. J. Rodríguez, J. de J. Santana (coords.), *Estudios de lengua española. Descripción, variación y uso. Homenaje a Humberto López Morales*, Madrid: Iberoamericana, 9-34.
- MARTÍN PERIS, E. (2001): “Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera”, *Revista Carabela. Modelos de uso de la lengua española*, 50, 103-137.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M.^a A. y DÍAZ PELEGRÍN, C. (eds.) (2000), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza.
- MCER – CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: MEC-Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- MEDINA, J. L., RUBIO, D. y MARTÍNEZ, S. (2003): “El español de América en la enseñanza de E/LE”, J. C. Rovira (present.) y C. Alemany, B. Aracil, R. Mataix, *et al.* (eds.): *Con Alonso Zamora Vicente. Actas del Congreso Internacional ‘La lengua, la Academia, lo Popular, los Clásicos, los Contemporáneos*, Alicante, Universidad de Alicante, vol. II, 849-856. <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-espanol-de-america-en-la-ensenanza-de-ele/>
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2004), “El modelo de lengua y la variación lingüística”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2 / Lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 737-752.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, Madrid: Arco/Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2014): “Español de España – Español de América: mitos y realidades de su enseñanza”, *FLAPE, V Congreso Internacional. ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2015-v-congreso-fiape/plenarias/7.-espanol-de-espana-espanol-de-america--morenofernandezpaco.pdf?documentId=0901e72b81ec6075>
- PCIC – INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*, Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 3 vols. <http://cvc.cervantes.es/obref> [Consulta: -/09/2016]
- SOLER MONTES, C. (2014): “El modelo de lenguas en el aula de ELE: adecuación de la variedad lingüística desde un punto de vista pluricéntrico”, Y. Morimoto, M.^a V. Pavón y R. Santamaría (eds.), *Actas del XXV Congreso Internacional de ASELE. La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, Madrid, 1237-1244.

MANUALES ANALIZADOS

- BOROBIO, V. (2012): *ELE Actual A1*, Madrid: SM.
- CASTRO, F., F. MARÍN, R. MORALES y S. ROSA (2005): *Nuevo Ven 1*, Madrid: Edelsa.
- CORPAS, J. E. GARCÍA y A. GARMENDIA (2013): *Aula 1, nueva edición*, Madrid: Difusión.
- GAÍNZA, A., M^a. D. MARTÍNEZ e I. ORDEIZ (2007): *Español lengua viva 1*, Madrid, Santillana.
- GELABERT, M^a. J. y M. MENÉNDEZ (coords.) (2013): *Nuevo Prisma, A1*, Madrid: Edinumen.
- MORENO, C., V. MORENO y P. ZURITA (2009): *Nuevo Avance 1*, Madrid: SGEL.
- ROBLES, S., F. CÁRDENAS y A. HIERRO (2012): *Método 1*, Madrid: Anaya.
- VERDÍA, E., (2007): *En Acción 1, A1*, Madrid: enClave/ELE.

Consulta un corpus ad hoc como herramienta para abordar la enseñanza-aprendizaje de las perífrasis verbales en el nivel C1 desde una perspectiva panhispánica

NEKANE CELAYETA GIL
Universidad de Navarra

I. INTRODUCCIÓN

Esta contribución tiene como objetivo plantear la rentabilidad del uso de un corpus lingüístico *ad hoc* para el tratamiento didáctico de las perífrasis verbales dentro de un curso de español como lengua extranjera de nivel C1 en el contexto universitario. El proceso de enseñanza-aprendizaje de las perífrasis verbales es complejo y abordarlo desde una perspectiva que aúne lo gramatical y lo pragmático, desde un punto de vista panhispánico que muestre la riqueza del español como lengua de comunicación internacional, permite que se lleve a cabo un aprendizaje significativo y un desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiente. El uso de muestras auténticas como base para la enseñanza-aprendizaje de los contenidos gramaticales en ELE supone un reto en actualidad, para docente y discente, y nos brinda la oportunidad de replantearnos el papel de los contenidos gramaticales dentro de un curso de español en el contexto universitario e impulsar el desarrollo de la competencia gramatical de los usuarios de nivel avanzado.

2. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS PERÍFRASIS VERBALES

Las perífrasis verbales son un contenido gramatical que presenta complejidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como L2 y LE en los diferentes niveles (de A1 a C2). Esta complejidad se debe a la riqueza de formas (perífrasis de infinitivo, gerundio y participio), a la variedad de matices y valores de uso, a la abundancia de posibilidades estilísticas y a los problemas de delimitación con otras estructuras gramaticales complejas. Para el alumno de ELE, centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de su competencia comunicativa en español supone una nueva herramienta de intercambio comunicativo, así como de aprendizaje y socialización. Por ello, la reflexión acerca del tratamiento de los contenidos gramaticales, como es el caso de las perífrasis verbales, nos ayuda a analizar la evolución desde la tradición gramatical clásica hasta la gramática pedagógica y significativa, a fin de considerar si los avances en Lingüística Aplicada tienen un efecto en la didáctica de las lenguas, tanto en los materiales como en la práctica docente.

Desde el año 1972 hasta la actualidad, se han sucedido valiosas contribuciones en el estudio de las perífrasis verbales, tanto en lo que se refiere a la definición y descripción de estas formas gramaticales como en lo que respecta a su tratamiento didáctico, y todas ellas destacan la complejidad que estas entrañan para los aprendientes nativos y

no nativos. El problema ante el que se encuentran los docentes y aprendientes de español es la adecuación de los materiales a sus necesidades lingüísticas y comunicativas reales, puesto que estas obras se caracterizan, a veces, por ser meramente descriptivas y normativas, y no ofrecen al usuario las herramientas necesarias para abordar el uso de las formas de manera satisfactoria. Además, los materiales didácticos existentes no siempre atienden al uso de las formas en contexto, buena parte de ellos dejan de lado la riqueza de valores y matices que encierran estas estructuras, y se caracterizan por la abundancia de ejercicios mecánicos.

En estas páginas, por consiguiente, se analizará la elaboración y el uso de un corpus lingüístico creado *ex profeso* como posibilidad para un mejor aprovechamiento didáctico –creación de materiales o complementación de los ya existentes– de estas unidades lingüísticas complejas¹. Se trata de una propuesta basada en el convencimiento de que la mejora en el tratamiento de la subcompetencia gramatical se debe abordar con base en una renovación en los materiales y recursos didácticos en estrecha relación con los avances metodológicos y en técnicas docentes.

3. EL NIVEL AVANZADO Y LA SUBCOMPETENCIA GRAMATICAL: UN RETO CONTINUO

Si centramos nuestra atención en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las perífrasis verbales, lo primero en lo que tenemos que reparar es en el papel central que desempeña el alumno de ELE o L2. No podemos olvidar que la lengua meta supone para el discente, como ya señalamos con anterioridad, una nueva y valiosa herramienta de comunicación, al tiempo que constituye su principal vehículo de acceso al conocimiento y al aprendizaje, y es el medio idóneo de socialización. Es por esto por lo que el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos gramaticales ha de ser en todos los casos el desarrollo de la competencia comunicativa del hablante, propósito que nos emplaza, como docentes, a repensar el tratamiento de los contenidos gramaticales e indagar el modo más acertado para el desarrollo de la subcompetencia gramatical de los aprendientes. Gracias a los avances en Lingüística Aplicada a la didáctica de las lenguas, así como al desarrollo y nacimiento de corrientes lingüísticas, se está superando en la actualidad el anquilosamiento en el que se encontraba el tratamiento didáctico de la subcompetencia gramatical en aras de una gramática pedagógica y significativa. Así pues, podemos afirmar que, en la actualidad, el desarrollo de la competencia gramatical se tiene como un medio para la comunicación, y la aproximación que se hace a los contenidos gramaticales aún el foco en la forma y el foco en el uso, dualidad que rebasa la tradición gramatical clásica y posibilita una gramática comunicativa que atiende a los retos pedagógicos que entraña el enfoque comunicativo. Precisamente, ponderar el papel de la gramática en la enseñanza del español como L1, LE y L2 nos lleva a establecer las necesidades de los aprendientes de español y también de los docentes y creadores de materiales. Considero, a este respecto, que en interés de que nuestros alumnos sean agentes reguladores de su proceso de aprendizaje y, por ende, hablantes autónomos, se precisan recursos, materiales y actividades significati-

.....
1. Algo que ya destacaban McCullough (2001), Córdoba Rodríguez (2001), San Mateo (2003), Davies (2004), Sinclair (2004), Alonso Pérez-Ávila (2007), Pitowsky y Vásquez Gamarra (2009), Cruz Piñol (2012) y Yanira (2013), entre muchos otros.

vos que posibiliten el desarrollo de un conocimiento declarativo e instrumental de la gramática. Este objetivo se materializa en el conocimiento y uso de las formas gramaticales, la reflexión y conciencia metalingüística y el consiguiente dominio progresivo del sistema lingüístico y no lingüístico.

Esta meta del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos gramaticales encuentra una serie de escollos en lo que se refiere al nivel avanzado (C1-C2), que pueden resumirse en la afirmación de que, durante décadas, se ha convertido la gramática teórico-científica en una gramática pedagógica. De este modo, se ha producido una acumulación de reglas y excepciones que solo han propiciado un conocimiento abstracto disociado del uso, que ha redundado en una metodología mecánica y automática y que se ha servido de muestras y ejemplos, en ocasiones complejos y literarios, esto es, distanciados del uso.

Diferentes autores han llamado la atención sobre las características que generalmente han venido definiendo los cursos de español de nivel superior, entre las que destaca el tratamiento de las cuestiones gramaticales de manera exhaustiva a través de listas de reglas y excepciones ilustradas con ejemplos muy formales y embrollados, o bien ensayos, debates, todos ellos alejados del uso real de la lengua meta que van a ejercer los aprendientes (cuestión que ya aparecía hace veinte años en trabajos de Miquel (1994), Pastor (1995) o Llobera (1995), entre otros, y que actualmente trata, por ejemplo, Tolchinsky (2014). Podríamos afirmar que, lejos de perseguir el nivel de dominio del sistema que más se acerca al uso real de la lengua meta en la comunicación, y que prepara, por tanto, a hablantes que se enfrentarán a diversas situaciones comunicativas, topamos con un conocimiento abstracto y orientado hacia una competencia lingüística perfecta sobre el papel. Acometer la enseñanza de las cuestiones gramaticales desde una perspectiva pragmática entronca con un planteamiento verdaderamente comunicativo, que implica otorgar especial importancia a los fenómenos semántico-pragmáticos en la explicación gramatical, que abandona el aprendizaje sistemático, mecánico y repetitivo de los esquemas gramaticales, para centrarse en el uso de la lengua en contextos comunicativos, con todas las variables que en él participan, “en tanto en cuanto lo que decimos cobra importancia en función / oposición a todas las demás formulaciones lingüísticas posibles en ese mismo contexto” (Pastor 1995: 282). Este es el caso de las perífrasis verbales y su elección en un contexto determinado y con una intención comunicativa determinada frente a otras construcciones no perífrásticas o incluso a otras perífrasis verbales. Es decir, la gramática sigue teniendo un papel clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, pero planteada desde una perspectiva pragmática, y, por lo tanto, comunicativa, centrada en el uso. Pastor (1995: 282) asegura que esta debería ser la concepción de la lengua detrás de toda explicación y descripción gramatical, algo que, desafortunadamente, no se ha trasladado aún por completo a los materiales didácticos o de referencia. Estos se caracterizan, en muchos casos, por una atención casi exclusiva a los problemas formales y por limitar el entorno contextual a la frase, lo que repercute negativamente en las posibilidades expresivas de los elementos.

Esto es justamente lo que ocurre en el caso de las perífrasis verbales en el nivel superior. Con el desarrollo de la gramática comunicativa se ha conseguido salvar la

brecha que no permitía explicar cómo funciona la comunicación, y se han abierto las puertas a la investigación y al análisis de todas las relaciones y fenómenos lingüísticos y extralingüísticos que se ponen en juego en la acción comunicativa. El principal objetivo como docentes debe ser que el alumno sea consciente de “qué es lo que hacemos utilizando un operador y no otro, cómo interviene el hablante y controla lo que dice” (Pastor 1995: 282); reflexiones que resultan fundamentales para el caso en que se centra esta investigación.

Resulta crucial, por ello, adoptar una perspectiva pragmática en la descripción gramatical, que integre los matices, las presuposiciones, las implicaturas o la adecuación de un determinado operador al contexto discursivo; en otras palabras, proporcionar al alumno una explicación funcional que conjugue lo gramatical y lo pragmático, que dé cuenta de los pormenores que juegan un papel clave en el uso de las formas en contexto.

Si abordamos el proceso de enseñanza-aprendizaje de las perífrasis verbales desde una perspectiva pragmagramática que plasme la riqueza de formas, la variedad de matices y de usos, así como la abundancia de posibilidades estilísticas de estas unidades lingüísticas complejas, estaremos poniendo a disposición del alumno una herramienta comunicativa que será seña de dominio del sistema, y que le ayudará a desarrollar su competencia estratégica en el uso de la lengua meta. Esta metodología exige el trabajo con muestras auténticas y representativas, que le proporcionarán un manejo eficaz de las formas gramaticales. Es aquí donde el enfoque y la metodología que vertebra la Lingüística de Corpus resultan clave, como ponen de manifiesto, entre otros, Torruella y Llisterri (1999), Vivaldi (2009) o Tolchinsky (2014), quienes destacan la conveniencia de utilizar recursos informáticos en las investigaciones lingüísticas.

4. EL CORPUS LINGÜÍSTICO Y SU POTENCIAL ANALÍTICO-DIDÁCTICO

La adaptación y aplicación de los avances en tecnología y el desarrollo de las TIC a la pedagogía ha tenido un papel crucial en la adaptación de los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje del español a las metodologías comunicativas. Destacamos aquí los avances en Lingüística de Corpus, cuyas técnicas y herramientas resultan muy provechosas en el ámbito de la didáctica de las lenguas, al tiempo que son de gran utilidad en investigación lingüística previamente requerida. Los corpus lingüísticos² se erigen como herramientas de doble potencial, analítico en la investigación lingüística, y didáctico en la explotación de los resultados, muestras y ejemplos. El profesor ha de guiar su actividad desde este mismo punto de vista dual, y tender los puentes necesarios y de doble dirección entre la investigación y la acción. El corpus lingüístico es una herramienta para el docente, el creador de materiales y el alumno, ya que hace posible la constatación o reorientación de hipótesis lingüísticas. En el caso concreto de las perífrasis verbales, el tratamiento didáctico recibido a lo largo de las distintas épocas, enfoques y metodologías, se ha basado en descripciones y

.....
2. “El término *corpus* es ambiguo y puede referirse tanto a colecciones o inventarios de textos como a corpus informatizados”, explica Tolchinsky (2014: 9). En este caso nos referimos a la segunda acepción y nos basamos en la definición de *corpus* de Sinclair (2004), en tanto que colección de piezas de una lengua que se seleccionan y ordenan según criterios lingüísticos explícitos para ser utilizados como una muestra de esa lengua.

clasificaciones que no siempre han atendido al uso real de las formas en las situaciones comunicativas actuales. Aquí es donde se revela la utilidad de la creación de un corpus *ad hoc* para plasmar la frecuencia de uso de las formas y los matices de uso que han ido adquiriendo a lo largo de los años.

Los corpus lingüísticos han supuesto, sin duda, una revolución en la didáctica de las lenguas extranjeras y maternas³. En mi caso, el corpus que he diseñado, conformado y analizado con vistas a una posterior explotación didáctica con base en los resultados que surjan en el análisis lingüístico, es un corpus informatizado, que se ajusta a la definición de Pitowsky y Vásquez (2009: 33):

Se puede llamar *corpus* a una colección extensa de diferentes tipos de textos, orales o escritos, en formato electrónico, de varios millones de palabras que se codifican y se clasifican adecuadamente. Los mismos se guardan y se procesan en medios de almacenamiento masivo y, de esta manera, permiten al usuario hacer diferentes búsquedas entre grandes cantidades de textos electrónicos.

Este corpus creado *ex profeso* para el análisis de un contenido gramatical concreto y su posterior explotación didáctica se encuentra en la línea de los corpus creados con fines didácticos. Es decir, constituye una herramienta de investigación y tiene un fin claro de apoyo didáctico. En la actualidad, encontramos variedad de corpus lingüísticos que responden, a su vez, a necesidades e intereses tanto lingüísticos como didácticos y, en muchas ocasiones, a ambos⁴. La rentabilidad de los corpus en la didáctica de las lenguas y sus aplicaciones para la didáctica del léxico, de la cultura, para el análisis de los errores de los aprendices, para la creación de diccionarios y para el análisis y la enseñanza de la gramática quedan patentes en diferentes estudios y propuestas. Su utilidad para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática en el caso de las lenguas extranjeras y maternas es, en mi opinión, incuestionable y, a pesar de no ser la más destacada en los trabajos, está cada vez más presente⁵. Contar con el contexto pragmalingüístico a la hora de plantear el aprendizaje de las formas gramaticales, y más en el caso de unidades lingüísticas complejas, resulta muy enriquecedor y se traduce en una aproximación significativa a la gramática como medio para la comunicación, al tiempo que permite llevar a cabo un replanteamiento de la importancia de sensibilizar al aprendiente con los mecanismos existentes para plasmar la intención comunicativa del hablante.

.....
3. No me detendré en este caso en la historia de la Lingüística de Corpus, puesto que el objetivo de estas páginas es otro, pero es conveniente recordar que “como rama de la lingüística, la lingüística de corpus tuvo su auge a partir de los años 60 y 70 del siglo pasado, alentada por las posibilidades que la informática ofrecía para procesar y gestionar conjuntos de textos con un número de palabras cada vez mayor” (*Diccionario de Términos Clave de ELE*). En la actualidad, resulta difícil “concebir un corpus que no sea en soporte electrónico y con una codificación tal que tanto investigadores como ordenadores puedan interrogarlo de una manera ágil y eficaz”, subraya Vivaldi (2009: 1). De esta misma opinión es Tolchinsky (2014: 11), quien además añade que la informatización “posibilita un uso dinámico de la información contenida en el corpus”. Para una revisión general de la Lingüística de Corpus, de las características generales de los corpus y su tipología, véase, por ejemplo, Leech (1991); Leech y Filgestone (1992); McEnery y Wilson (1996); Torruela y Llisterri (1999); Berber Sardinha (2000, 2004); Sinclair (2004); Pérez Ávila (2006); Rojo (2008) o Cruz Piñol (2012). Para un panorama general de los corpus existentes y accesibles y de las herramientas disponibles para su creación, análisis y explotación se puede consultar, por ejemplo, Vivaldi (2009).

4. Sirvan como muestra el *Corpus del español*, *CORDE*, *CREA*, *ARTHUS*, *COSER*, *CUMBRE* o *CORANE*.

5. Cabe destacar propuestas como la de San Mateo (2003) para el uso de los pasados en español o Alonso y Rego (2006), quienes destacan su valor en la secuencia de las tareas formales y sus beneficios en el desarrollo de la conciencia metalingüística del alumno.

Además, la integración de los corpus, como herramientas de investigación lingüística y de explotación didáctica, nos lleva a pensar en la necesidad de la formación y actualización permanente del profesorado. A este respecto, resultan muy elocuentes las siguientes palabras: “la calidad de la enseñanza depende, en gran medida, de la actuación del profesor, y por ello se requiere una formación adecuada y capaz de responder a los retos profesionales requeridos por la sociedad tecnológica del siglo XXI” (Da Silva 2007: 160). Es más, si revisamos el documento elaborado por el Instituto Cervantes, *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (2012), comprobamos que el profesor ha de ser capaz de “dar una respuesta eficaz a las situaciones a las que se enfrenta en su actividad profesional” y de “seleccionar, combinar y movilizar los recursos pertinentes a la hora de afrontar situaciones” (Instituto Cervantes 2012: 7). Precisamente, cabe señalar dos de las ocho competencias clave del profesor de lenguas extranjeras, que resultan muy relevantes en el caso que nos ocupa; estas son la de “organizar situaciones de aprendizaje” en las que se promueva el uso y la reflexión sobre la lengua y la de “servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo”, que conlleva “implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital” y “aprovechar el potencial didáctico de las TIC” (Instituto Cervantes 2012: 11).

Considero que, por otra parte, la integración del corpus lingüístico como herramienta investigadora y didáctica posibilita la incorporación al aula de ELE de las distintas variedades lingüísticas del español actual y, por tanto, aporta una visión panhispánica al proceso de enseña de gran valor. En lo que se refiere formar el corpus, los per se aprovechar “lave del profesor de lenguas extranjeras es la de oxtñanza-aprendizaje de gran valor. En lo que se refiere a esta propuesta, esta aproximación panhispánica al estudio de las perífrasis verbales en el español actual en sus variedades peninsular, argentina y mexicana ha sido posible gracias a la elección de los periódicos como material textual para conformar el corpus. Son distintos los autores que han subrayado las posibilidades de los textos periodísticos como fuente para construir el material didáctico en el aula de ELE. Como señala García Platero (2000: 359), utilizar un corpus compuesto de materiales periodísticos facilita el acercamiento a la realidad lingüística de la lengua meta y, al mismo tiempo, a la cultura asociada a ella.

5. UN CORPUS *AD HOC* PARA EL ANÁLISIS Y LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS PERÍFRASIS VERBALES EN EL ESPAÑOL ACTUAL

Para crear el corpus lingüístico utilizado como base para esta propuesta didáctica he utilizado, como ya señalé, material periodístico y he reunido textos de la variedad española (procedentes de *El País*, *ABC*, *El Mundo* y *La Vanguardia*), argentina (*La Nación*) y mexicana (*El Informador*). Este corpus *ad hoc* ha sido creado con el gestor e interrogador de corpus lingüísticos *Sketch Engine*, que ofrece una gran rentabilidad pedagógica en el aula de lengua extranjera por las distintas posibilidades de análisis y posterior aplicación práctica que encierra. Me he decantado por esta herramienta porque permite realizar búsquedas más complejas y no es un simple motor de búsquedas, sus posibilidades de lematización y etiquetado hacen posible que los resultados que se obtengan sean mucho más provechosos.

Como hemos señalado, la utilización de un corpus lingüístico puede ser muy rentable en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos gramaticales, puesto que nos permite profundizar en el uso de las formas de manera contextualizada. Esta herramienta hace posible que contemos con una fuente amplia y fiable de ejemplos y, por ende, con un input suficiente y de calidad; nos da acceso al contexto comunicativo tendiendo puentes entre la gramática y la pragmática; proporciona muestras de la lengua meta representativas; es fuente de información pragmática y también cultural; fomenta el acercamiento a la gramática de una forma inductiva y deductiva; proporciona discursos ligeramente superiores al nivel del alumnado y que suponen un reto para él; es, en definitiva, una solución al problema con el que nos encontramos en los niveles superiores de ELE y responde al reto pedagógico que conlleva el enfoque comunicativo. Además, creo que este tratamiento de la gramática favorece la autonomía en el aprendizaje y el uso de la lengua del hablante, que deja de ser un elemento pasivo para ser un descubridor de la gramática, con ayuda del docente, que se convierte en facilitador y mediador.

Gracias al análisis de distintos manuales, gramáticas, diccionarios y recursos didácticos de enseñanza del español como lengua extranjera, segunda lengua, y también lengua materna (correspondientes a los años 1967 a 2016), he descubierto carencias que pueden reducirse con el uso de un corpus. Es más, los resultados de esta investigación muestran posibilidades muy enriquecedoras tanto de análisis como de explotación didáctica. Entre ellas, cabe destacar la posibilidad de recuperación de ejemplos de perífrasis verbales truncadas, que no se recogen en los manuales; la frecuencia de uso que se revela de algunas perífrasis verbales que no se contemplan en los materiales que he analizado previamente; el hecho de que se evidencie la importancia del análisis de la intencionalidad, de las funciones comunicativas y la adecuación a la situación y al estilo, que quedan desdibujados, a veces, en el estudio de la gramática en el aula de ELE, o las múltiples oportunidades que, de forma general, se abren para el análisis de la gramática desde un punto de vista pragmático. En los materiales didácticos no siempre se tiene en cuenta el estudio de la gramaticalización, se asocian las perífrasis verbales únicamente a la lengua culta, y se presentan como intercambiables por una forma simple sin mayor implicación. Además, se exponen al alumno como poco habituales en el discurso y, por tanto, ajenas a sus necesidades comunicativas, poco útiles en definitiva.

La finalidad de este corpus creado *ad hoc* para el análisis y la enseñanza-aprendizaje de las perífrasis verbales del español actual se puede concretar en tres objetivos: analizar su uso y frecuencia, detectar las perífrasis verbales más rentables y recopilar ejemplos de uso contextualizado que permitan una futura explotación didáctica. Asimismo, se busca establecer una nómina de perífrasis verbales para el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en los niveles C1-C2.

Para conformar el corpus, como ya indiqué anteriormente, he utilizado las secciones de opinión y deportes de seis periódicos en español, cuatro de España, uno de México y uno de Argentina, del mes de enero del año 2014. Para llevar a cabo la búsqueda de las perífrasis verbales he utilizado la clasificación de estas unidades lingüísticas complejas en la *Gramática de referencia para la enseñanza de español*, dirigida por Borrego

Nieto (2013), por tratarse de una obra de referencia específica en este ámbito y por basarse en un criterio funcional y no meramente formal a la hora de agrupar las formas que se centra en qué expresan y para qué se utilizan (*perífrasis que muestran la actitud del hablante y perífrasis que enfocan las fases de la acción*).

El corpus obtenido suma un total de 2.846.963 palabras y está organizado en subcorpus en función del país de procedencia de los textos (un corpus para los periódicos de España y otro para los de fuera de la península ibérica) y en función de las secciones (cuatro corpus, dos de opinión, separados por la procedencia de los textos, y dos de deportes, en los que se separa también España de México y Argentina). La decisión de dividir el corpus general en subcorpus responde a las posibilidades de investigación y aplicación didáctica que esto ofrece; si las variedades de uso son ricas en el español de España, los matices aumentan si se establecen comparaciones en función de las variedades geográficas.

He centrado mi atención, en primer lugar, en el análisis de las perífrasis verbales en bloque, es decir, sin complementos que las trunquen, y, después, en el estudio de las unidades lingüísticas complejas truncadas. Una vez estudiada la presencia, funciones y valores de las perífrasis verbales recogidas en Borrego Nieto (2013), he ampliado la nómina de perífrasis verbales con base en las muestras del corpus *ad hoc*. A continuación, recojo algunas de las búsquedas llevadas a cabo, que sirven como muestra del gran potencial que supone el uso de los corpus en ELE, tanto para el docente como para el discente.

5.1. ALGUNAS MUESTRAS EXTRAÍDAS DEL CORPUS *AD HOC*

Me centraré ahora en tres grupos de perífrasis verbales que enfocan las fases de la acción: las perífrasis incoativas, las perífrasis durativas y las perífrasis frecuentativas. He seleccionado algunas unidades lingüísticas complejas cuyos matices y valores de uso pueden presentar dificultad para los estudiantes de ELE de nivel superior.

En primer lugar, he llevado a cabo la búsqueda sencilla de las perífrasis *ponerse a + infinitivo*, *romper a + infinitivo*, *liarse a + infinitivo*, *largarse a + infinitivo* (español de América), *pegarse a + infinitivo* (español de América) y *agarrar a + infinitivo* (español de América). Gracias a la creación e interrogación del corpus podemos recuperar muestras auténticas de uso de la lengua por parte de hablantes panhispánicos como las siguientes:

Query poner, a, VMND000 34 (counting ...)		
Page 1	of 2	Go Next Last
file2464254	También en el de Doha. Salí el día raro y se	puso a llover
file2464259	El caso es que, por razón de cercanía, me	puse a ver
file2464259	presidente catalán coge un micrófono y se	pone a hablar
file2464989	meta y siendo ovacionado entonces hasta	romper a llorar
file2464998	culpabilidad. ASUNTOS INTERNOS EL PP resucita y	rompe a hablar
file2464998	resucitó. Después de dos años de silencio,	rompió a hablar
file2465001	argentino respondió como pudo. Klopp también	rompió a reír
file2487158	humorista imite las maneras de un mariposa para	romper a reír

Como podemos observar, este tipo de ejemplos pueden resultar muy ilustrativos para el alumno, que será capaz de indagar en el uso de las formas en contextos y valorar la intención del hablante al decantarse por una forma simple o una perífrasis verbal. Con la muestra que sigue, el alumno puede percibir, además, el uso más coloquial de la perífrasis verbal incoativa *liarse a + infinitivo*, asociada a usos en los que el hablante se decanta por una forma que permita transmitir connotaciones negativas. Sin el análisis de las formas en contexto, el aprendizaje significativo puede quedar diluido y transformarse en un mero aprendizaje memorístico.

cuando la Revolución Francesa, en este motín de Gamonal enseguida han asomado, para aprovecharse de la protesta que son unos tíos encapuchados que se lian a quemar contenedores (al estilo de los embozados que navajeaban en banderas republicanas, como si la república fuese la purga de Benito de todos nuestros males (y como si no viviéramos ie uno imaginarse pueda).
Cuando las cebollitas peguen a flotar , púntee la sopa con sal y pimienta, la perfuma con un chorrito de vino seco
Nosotras no atinamos a responder su despedida, estábamos como en shock, al cabo de un par de minutos nos agarramos a reir y a comentar lo sucedido..
Tiempo después, hubo una usuaria amiga de Vicky que se fue y se largó a hacer un foro propio como "competencia" de LP. Entonces, el agua le dice groserías al cielo hasta que se larga a llorar y llueve. Fusilaron a los compañeros de Trelew", se desplomó en una silla y se largó a llorar .

La integración de las variedades del español de América resulta de gran pertinencia en la actualidad y, precisamente, el uso de un corpus de estas características puede ser una herramienta de formación lingüística también para el docente, quien quizá no esté familiarizado con las formas o no sepa cómo traerlas al aula de ELE con eficacia y garantías. El corpus pone a su disposición el contexto pragmagramático necesario.

Dentro de las perífrasis durativas, cabe destacar el caso de las perífrasis *llevar + gerundio y tener + gerundio*, más frecuente en el español de América. Estas perífrasis no siempre se recogen de forma acertada en los materiales, ya que no se ofrecen al aprendiente ejemplos de estas unidades truncadas por complementos, estructura, sin embargo, muy frecuente en el uso. Al trabajar con un corpus lingüístico y con *Sketch Engine* podemos llevar a cabo búsquedas complejas que nos permitan recuperar ejemplos tan provechosos como los que presento a continuación:

Query llevar 1,339 > Positive filter VMG0000 91 (40.74 per million)		
Page 1 of 5 Go Next Last		
file2464254	tras medio siglo de división. Toda Europa	lleva mucho tiempo preparando este centenario
file2464255	opreme al pueblo catalán. Porque eso ya lo	llevan diciendo desde hace mucho tiempo y seguirán
file2464256	el artículo 578 de nuestro Código Penal.	años oyendo decir a los juristas que ese
file2464256	licencia literaria sin eficacia práctica.	Llevamos años viendo cómo la Consejería de Interior
file2464256	Madrid imparable de principios de temporada	lleva varios partidos dando signos de fragilidad
file2464258	ciento en el último lustro y el alto mando	lleva años aprovechando las misiones en el exterior
file2464258	auxiliares de campo. Esta tendencia, sin embargo,	un tiempo combiando . En las últimas campañas
file2464259	Palma, con un fondo sonoro de cacerolada.	Llevo tiempo escuchando que ninguna imputación
El asunto es que tiene un año dando el servicio y no le han generado un solo pago,		
Por eso, ya Sergio Carmona tiene un año -sino es que más- trabajando desde la Secretaría de Desarrollo Urbano,		

Por último, en el caso de las perífrasis verbales frecuentativas, el corpus *ad hoc* vuelve a convertirse en una herramienta muy útil para contrastar las variedades del español y los matices y valores de uso que encierran estas unidades lingüísticas complejas. Resulta de gran interés, por ejemplo, el frecuente uso de la perífrasis verbal *soler + infinitivo* en el español peninsular, que encuentra en *saber + infinitivo* un sinónimo en el español de América.

Ha vencido siempre al letón, pero le suele poner en muchos problemas. Es la forma que suele adoptar la revolución permanente norteamericana: paso a paso, pero sin detenerse. Ahora es complicado verle errar un pase y sus acciones suelen acabar en éxito. El resto de las reacciones en el exterior suelen ir desde el desdén a la crítica.
Por otra parte la hermana de la víctima recordó que "Anita sabía venir enojada " de la casa de su papá.

Como vemos, al trabajar con muestras auténticas de lengua de las diferentes variedades del español, el aprendiente puede desarrollar al mismo tiempo su competencia gramatical, su competencia pragmática e impulsar sus estrategias de comunicación, ya que es consciente de qué herramientas utilizar para lograr sus intenciones comunicativas al utilizar la lengua meta.

6. CONCLUSIONES Y NUEVOS RETOS

En conclusión, el uso de los corpus lingüísticos en el aula de español como lengua extranjera permite abordar la enseñanza de cuestiones problemáticas, como las perífrasis verbales, cuya complejidad pragmagramatical es notable en el nivel superior del proceso de enseñanza-aprendizaje, activando diferentes tipos de conocimiento en el aula. Todo ello a través de una exposición explícita de la gramática en contexto, que active el papel del aprendiente como descubridor de la gramática y que promueva, por tanto, el aprendizaje significativo de estas unidades lingüísticas complejas. Contar con el contexto pragmalingüístico a la hora de plantear el aprendizaje de las formas gramaticales resulta enriquecedor, y se traduce en una aproximación significativa a las normas gramaticales como medio para la comunicación; al mismo tiempo, permite sensibilizar al estudiante avanzado con los mecanismos existentes para plasmar sus intenciones comunicativas.

Gracias a la integración de los corpus como herramienta con ese doble potencial analítico y didáctico, se favorece la implementación en el aula de una metodología comunicativa, que motiva la evaluación continua del proceso de aprendizaje. Por otra parte, permite al docente y al creador de materiales asumir desafíos pedagógicos, como la integración de los avances en Lingüística Cognitiva a la didáctica del español como lengua extranjera. El uso de muestras auténticas de la lengua meta promueve la reflexión gramatical en el aula de ELE, y propicia, entre otros, el uso y la creación de imágenes y metáforas lingüísticas. Asimismo, el uso de corpus lingüísticos puede ser muy provechoso dentro de un Enfoque por Tareas, en el que se busque un aprendizaje inductivo de la gramática con un equilibrio entre la atención a la forma y al uso.

Sin duda, el uso de corpus lingüísticos elaborados con textos periodísticos resulta muy beneficioso para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje del español desde una perspectiva panhispánica, tan difícil de traer al aula de manera significativa y nos plantea retos de formación y actualización docente.

Por consiguiente, los corpus lingüísticos han pasado a ser una herramienta analítica y pedagógica que nos permite adaptarnos a las tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera con garantías de éxito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORREGO NIETO, J. (dir.) (2013): *Gramática de referencia para la enseñanza del español, La combinación de oraciones*, Salamanca: Universidad de Salamanca.
- DA SILVA, I. M. (2007): "El uso de nuevas tecnologías en la enseñanza de E/LE y la formación de profesores", *Signum-Estudos da Linguagem*, 10(1), 155-170, <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/3974/3174>
- GARCÍA PLATERO, J. M. (2000): "El corpus periodístico en la enseñanza del español: ¿reflejo de la norma?", MARTÍN ZORRAQUINO, M.^a A., DÍEZ PELEGRÍN, C. (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, Zaragoza: ASELE-Universidad de Zaragoza, 359-364, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0359.pdf
- INSTITUTO CERVANTES (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf
- PASTOR CESTEROS, S. (1996): "La perspectiva pragmática en la descripción gramatical (nivel superior de enseñanza de español para extranjeros", RUEDA, M. et al. (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II*, León: ASELE-Universidad de León, 281-287, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vi.htm
- PITOWSKY E. F., VÁSQUEZ GAMARRA, J. (2009): "El uso de los corpus lingüísticos como herramienta pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de ELE", *Tinkuy* 11, 31-51, file:///Users/nekaneceleyetagit/Downloads/Dialnet-ElUsoDeLosCorpusLinguisticosComoHerramientaPedagog-3303856.pdf
- TOLCHINSKY, L. (2014): "El uso de corpus lingüísticos como herramienta pedagógica", *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 65, 9-17, <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/66774/1/653407.pdf>
- TORRUELLA J., LLISTERRI, J. (1999): "Diseño de corpus textuales y orales", BLECUA, J. M. et al. (eds.), *Filología e informática. Nuevas tecnologías en los estudios filológicos*, Barcelona: Milenio, 45-77, http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/TorrueLListerri_99.pdf
- VIVALDI PALATRESI, J. (2009): "Catálogo de herramientas informáticas relacionadas con la creación, gestión y explotación de corpus textuales", *Revista Tradumàtica. Traducció i Tecnologies de la Informació i la Comunicació*, 7. <http://ddd.uab.cat/pub/tradumatica/15787559n7/15787559n7a10.pdf>

Consideraciones geolectales en torno a las “Nóciones específicas” del Plan Curricular del Instituto Cervantes: La marca “españolismo” y los panhispanismos

CARMEN CHACÓN GARCÍA

Universidad Nacional de Educación a Distancia

M.^a ANTONIETA ANDIÓN HERRERO

Universidad Nacional de Educación a Distancia

I. INTRODUCCIÓN

Este trabajo nace de la conciencia de la dificultad que experimentan los profesores de español como segunda lengua o como lengua extranjera (ELE/L2) para determinar el léxico que deben incorporar en sus clases. La enorme extensión del mundo hispánico hace que la selección de un vocabulario representativo, general y, sobre todo, rentable, para los aprendices de español sea una tarea compleja.

El problema que encuentra el profesor de español para tratar la variación léxica es doble: por un lado, las variaciones no responden a reglas categóricas sino a diferencias de frecuencia o uso difíciles de sistematizar; por otro, apenas existen materiales de referencia que le permitan integrar la variedad léxica en el currículo de manera significativa.

Existe una verdadera necesidad de plantear un material que dé cuenta de las distintas alternativas léxicas válidas para el conjunto de la geografía hispánica. El vacío bibliográfico exige proponer inventarios que presenten de forma sistemática la distribución de las variantes de español por campos y niveles de dominio. Solo así el profesor podrá responder a la cuestión sobre qué palabras enseñar en cada contexto de aprendizaje.

2. VARIEDAD Y VARIACIÓN LÉXICA DEL ESPAÑOL EN ELE/L2

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) es, en estos momentos, la referencia más frecuente –y, para algunos, autorizada– en cuanto a secuenciación de contenidos en ELE/L2, ya sean gramaticales, pragmáticos o nociofuncionales.

En lo que respecta a la variación geolectal, su vocación integradora ante las diversas normas del mundo hispánico ha merecido el reconocimiento de especialistas como Del Valle, que al analizar la cuestión de qué español enseñar, no duda en reconocer la apertura de criterios del Instituto Cervantes: “the Instituto’s engagement in the teaching of Spanish is bound to a linguistic regime informed by ideologies of linguistic commodification, as well as by ideologies of standardization and pluricentricity” (2014: 364).

En el PCIC se explica la necesidad de escoger una variedad de español como preferente para configurar los Niveles de Referencia. El Instituto Cervantes elige la norma centro-norte peninsular española para sus inventarios, aunque especifica que incluirá marcas propias de otras variedades geoelectales, siempre y cuando cuenten con una extensión considerable.

Las anotaciones del PCIC relativas a otras variedades de español son especialmente relevantes cuando las realizaciones lingüísticas de la norma preferente descrita (variedad castellana del español peninsular) difieren de la norma culta de otras variedades geoelectales, periféricas a su modelo. Estos rasgos no coincidentes deben cumplir el requisito, de manera razonable, de contar con un área de extensión y uso suficientemente amplia como para que sean rentables y significativas en la enseñanza de español.

Para el docente –nativo o no– de español, que pertenece inevitablemente a una variedad concreta, la existencia de un documento lingüístico que especifique los rasgos de otras variedades tiene una importancia fundamental. El reconocimiento implícito de que todas las variedades del español son, por derecho propio, susceptibles de ser la variedad preferente de un curso de ELE/L2 (Andión 2003) permite al Instituto integrar anotaciones para conocer, tratar y secuenciar rasgos de otras variedades del español en el currículo.

Esta cuestión ineludible para la enseñanza actual del español se plantea en la mayoría de inventarios del PCIC (Chacón García 2016), como mostramos en el siguiente esquema:

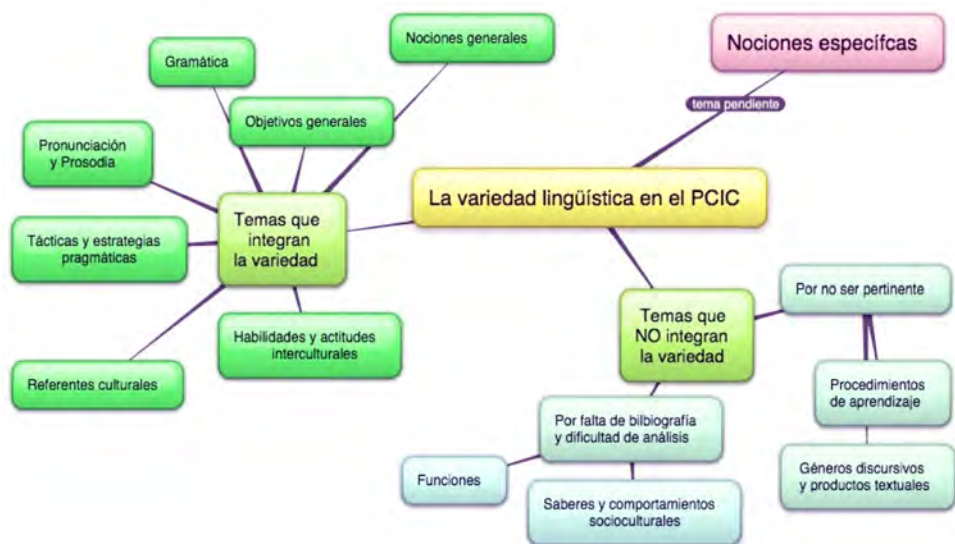


Figura 1. La variedad lingüística en el PCIC

A continuación presentamos algunos ejemplos de integración de la variedad en los inventarios del PCIC. En el de “Gramática” se recogen especificaciones hispa-

noamericanas en el apartado A2§5 cuando se presenta el tratamiento gramatical de los posesivos:

Gramática	A2 §5. Los posesivos.	[Hispanoamérica] Tendencia a expresar la posesión mediante estructuras pospuestas. Posesivos pospuestos analíticos y sintéticos: <i>el libro tuyo</i> (tu libro) <i>la escuela de nosotros</i> (nuestra escuela)

Tabla 1. Ejemplo de integración de la variedad lingüística en el inventario de “Gramática” en el PCIC

Asimismo, en el inventario de “Tácticas y estrategias pragmáticas” encontramos anotaciones sobre variantes propias de países de Hispanoamérica, por ejemplo en el apartado C1§1.7.2, cuando se explica la negación con refuerzo:

Tácticas y estrategias pragmáticas	C1.C2 §1.7.2. La negación con refuerzo.	[Hispanoamérica] Frases hechas <i>¡ni modo!</i> [México y América Central] <i>¡qué esperanza!</i> [México, Puerto Rico, Ecuador, Bolivia, Río de la Plata] <i>¡qué capaz!</i> [México, Guatemala, Ecuador]

Tabla 2. Ejemplo de integración de la variedad lingüística en el inventario de “Tácticas y estrategias pragmáticas” del PCIC

El inventario léxico, sin embargo, tiene una filiación española. Hay un número importante de palabras que son preferentes del español de España que, sin marca- ción, podrían ser asumidas como del español general: *ascensor, caña, celo, vaqueros, des- empleo, escaparate, jersey, tapa, borde, becario, zumo, interruptor, coche, gafas, atiborrarse, bañador, nevera, autobús, bolígrafo, calzoncillo, medias...* Estos son algunos ejemplos de palabras de las “Nociones específicas” del PCIC que deben pasar por un filtro pan- hispánico. Es preciso proponer, entonces, una marcación sociolingüística / dialectal.

Respondiendo a la invitación del Instituto Cervantes, tanto a investigadores como a profesores, para que el PCIC pueda “contrastarse, corregirse y mejorarse en sucesi- vas ediciones, en la medida en que puedan introducirse elementos más sofisticados de selección y control” (Instituto Cervantes 2006), nos permitimos hacer una propuesta de ampliación y marcación del léxico que permite contrastar y mejorar el vocabulario incluido en las “Nociones específicas”. Esta contribución aumentaría la validez y ren- tabilidad de su inventario léxico desde una perspectiva panhispánica, plurinormativa y ecolingüística (Stork 2008).

Siguiendo las palabras de César Antonio Molina, una obra de esta naturaleza se va afianzando con el tiempo a partir de las observaciones que hacen quienes la utilizan (cf. Navarro Giner y Navarro Serrano 2008). En este sentido, consideramos esencial presentar una propuesta holística del léxico del español fundamentada en que el español es una lengua plural y diversa, cuya diversidad “no impide el mutuo entendimiento de sus hablantes y puede enseñarse y aprenderse para conseguir una comunicación satisfactoria con cualquiera de ellos” (Instituto Cervantes 2006).

3. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

En primer lugar, en esta investigación partimos de la base de que en las páginas del PCIC existen palabras propias del español de España, debido a que esta institución escoge abiertamente la variedad centro norte peninsular española como preferente. Para garantizar tanto la validez del inventario en diferentes contextos de enseñanza como el tratamiento riguroso de la variedad léxica, las palabras exclusivas del español de España (*españolismos*), deberían llevar algún tipo de marcación.

Por otra parte, a pesar de que los estudios sobre variación léxica se centran tradicionalmente en exponer las diferencias de vocabulario, nuestra investigación se apoya en la importancia que tienen para la comunicación aquellas variantes léxicas del español que son comunes a una mayoría de hispanohablantes, en consonancia con García Mouton (1991), Demonte (2001) o Finke (2002). Estas semejanzas suponen el acercamiento a una *koiné* hispánica que desdibuja las particularidades y resulta imprescindible en la enseñanza de español, puesto que garantiza los criterios de extensión, frecuencia y rentabilidad. Consideramos que este léxico común y extenso (*panhispanismos*) deberían incluirse de forma incuestionable en un repertorio léxico de ELE/L2.

Así, el objetivo último de este trabajo es proponer una marcación y ampliación del PCIC que sea representativa del español urbano actual.

4. METODOLOGÍA

La pregunta inmediata que surge de esta investigación es cómo podemos añadir las marcas dialectales a las “Nociones específicas” del PCIC, respetando el inventario publicado por el Instituto Cervantes pero dotándolo de mayor rigor desde el plano de la variedad léxica. En este sentido, las fuentes de consulta y su fiabilidad son claves para hacer una propuesta útil.

En este estudio hemos analizado 182 conceptos extraídos de las encuestas y resultados de Varilex y que estaban relacionados con las “Nociones específicas” que se incluyen en el PCIC. A cada uno de estos conceptos, le corresponden diversas variantes que superan un millar de voces diferentes.

Los países asociados a estos conceptos como lugares de uso fueron Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala,

Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

El tratamiento del estudio léxico sigue una aproximación onomasiológica. La metodología onomasiológica, inaugurada por Tappolet (1985) y posteriormente desarrollada por Zauner (1903), fue seguida por muchos atlas lingüísticos, cuyo propósito era compilar las variantes léxicas de determinados conceptos en las diferentes áreas geográficas.

Como ya hemos apuntado, se trata de una investigación eminentemente aplicada que pretende proponer una nueva versión revisada y ampliada de las “Nociones específicas” del PCIC, para lo que hemos llevado a cabo un análisis demolingüístico (de base demográfica y lingüística). Así, tenemos en cuenta tanto las variantes lingüísticas que existen en español como la cantidad de población que las emplea. El cálculo demolingüístico permite considerar la extensión geográfica de los términos de referencia así como integrar variantes léxicas representativas del español actual.

Ueda (1996) propone la siguiente fórmula para el análisis demolingüístico de palabras, que permite determinar el grado de representatividad (GR) de las variantes del léxico hispánico:

$$gr = \frac{\sum_i n_i P_i}{\sum_i P_i}$$

Teniendo en cuenta los datos de variación léxica del proyecto Varilex, Ueda calcula el porcentaje de uso de cada variante léxica dentro de toda la comunidad lingüística del español.

En este tipo de análisis se tienen en cuenta dos aspectos. Por un lado, se valora la distribución geográfica de las formas léxicas, es decir, qué variantes léxicas se han registrado en cada territorio; por otro, se analizan los datos demográficos de los países encuestados, que informan del número de hablantes potencial de cada voz en el conjunto de la geografía hispánica. El análisis demolingüístico permite determinar, así, el grado de representatividad de las variantes del léxico hispánico en función de las respuestas registradas y del peso demográfico de cada voz, como vemos en la siguiente tabla:

Concepto	Voz	N.º países	Suma de habitantes	% Total	Países
JACKET	americana	1	37 746 260	14,03 %	Es
	chaqueta	9	125 391 840	46,61 %	Es, EL, Cu, PR, Ec, Co, Ve, Pa, Ch
	chaleco	1	9 896 971	3,68 %	Cu
	gabán	1	3 196 520	1,19 %	PR

JACKET	saco	15	210 275 616	78,17 %	Mx, Gu, EL, CR, Pn, Cu, RD, PR, Co, Ve, Pe, Bo, Pa, Ur, Ar
	vestón	1	11 329 736	4,21 %	Ch

Tabla 3. Distribución del concepto JACKET según el análisis demolingüístico de Ueda (1996)

Si observamos la tabla anterior, según estos cálculos demolingüísticos, *saco* es la voz más representativa en el territorio hispánico, puesto que se registra en 15 de los 20 países y representa un 78 % del total de hispanohablantes.

Sin embargo, los cálculos de representatividad planteados por Ueda no tienen en cuenta el número de personas que contestan una determinada forma en cada país. Dicho de otro modo, este cálculo demolingüístico propone considerar la representatividad de cada forma léxica en función de si la voz se ha registrado o no en países hispanohablantes. Pero no es lo mismo que 102 personas, sobre un total de 166 informantes, respondan la voz *chaqueta*, que 58 personas sobre 166 respondan *americana*. Aunque ambas voces se registren en un mismo país, es importante marcar o precisar de alguna manera que *chaqueta* es más representativa del español de España que *americana*.

En nuestra investigación hemos tenido acceso a cada una de las respuestas registradas por Varilex en cada país así como al número total de informantes encuestados. Estos datos nos han permitido ajustar el porcentaje de representatividad. Así, en nuestra propuesta de análisis demolingüístico vamos a tener en cuenta la cantidad de personas que han marcado una determinada forma léxica en relación con el total de personas encuestadas de ese país, además del peso demográfico de cada región. Este ajuste se consigue mediante un cálculo ponderado que permite ofrecer un resultado más preciso sobre la extensión y uso de las voces, que se traduce en términos de representatividad:

$$gr\ ponderado = \frac{\sum_i P_i \cdot ip}{\sum_i P_i}$$

$$ip\ (índice\ de\ ponderación) = \frac{ocurrencias}{n.^o\ informantes}$$

El grado de representatividad ponderado (GR-p) permite analizar minuciosamente la representatividad de las voces y superar un análisis más generalista que solo tenga en cuenta si una forma se registra o no en un país determinado. Consideramos que este tipo de análisis es el más recomendable cuando contamos con muestras pequeñas de población puesto que nos permite valorar no solo si las voces se emplean en un país, sino en qué medida se utilizan.

En la siguiente tabla podemos observar que los resultados de ambos tipos de análisis demolingüístico son muy distintos:

Concepto BEER	GR general		GR ponderado	
¿Qué otro nombre tiene la cerveza?	cervecita	74,49	chela	23,99
	fría	61,40	birra	15,20
	amarga	53,52	cervecita	9,83
	chela	49,38	cheves	7,97

Tabla 4. Diferencias del análisis demolingüístico de [BEER] con GR general y GR ponderado ordenados de mayor a menor

Estas diferencias de representatividad son fundamentales en la enseñanza del español, puesto que es muy importante no ocupar el lexicón mental de nuestros estudiantes con palabras poco rentables. Como profesores, nuestro objetivo es seleccionar las palabras más representativas y conocer la representatividad global de las voces léxicas que se incluyen en nuestros materiales.

5. RESULTADOS

Nuestra aportación permite, en primer lugar, incorporar una serie de *voces panhispánicas* que tienen mayor GR-p que los términos del PCIC. Junto a los términos de referencia, proponemos otras voces complementarias que son conocidas tanto en España como en América y que gozan de mayor representatividad en la geografía global del español. Estas nociones son las fundamentales para un estudiante de ELE/L2, puesto que constituyen la base común del idioma, que le permitirá comunicarse con una mayoría de hablantes en un elevado número de contextos.

La selección de términos panhispánicos ha sido un trabajo muy complejo. En un estudio sobre variación léxica es fundamental tener en cuenta que cuando dos variantes léxicas coexisten en un mismo territorio suele darse una variación de tipo connotativo, con marcas de uso de los hablantes. Así, una de las voces podrá ser más habitual que la otra en un grupo social determinado, en ciertos registros de uso o en un periodo temporal concreto. Podría ocurrir también que uno de los dos términos presentara particularidades semánticas. En ese caso se trataría de una variación denotativa con cambio de significado, por lo que descartaríamos su incorporación.

En esta tabla se recogen algunos ejemplos de los panhispanismos que proponemos incorporar en el PCIC:

Variantes panhispánicas con mayor GR que voces del PCIC					
Término del PCIC	GR	Alternativa panhispánica	GR	Concepto Varilex	Definición de Varilex

A1–A2					
jersey	9,11	suéter	51,46	SWEATER	Prenda de vestir de tejido de punto, con mangas que cubre aproximadamente hasta la cintura.
salón	2,03	sala	45,07	LIVING ROOM	Sala para estar cómodo, para ver la televisión, etc.
sujetador	7,04	sostén	36,37	BRASSIERE	Prenda interior femenina que se utiliza para sujetar los senos.
enfadado	8,39	enojado	26,62	ANGRY	Que tiene un disgusto muy fuerte.
B1–B2					
carrera	1,26	licenciatura	50,49	DEGREE	Grado académico que permite ejercer una profesión al terminar los estudios en la universidad.
callado	3,58	retraído	19,75	MEEK	El que está siempre callado y no trata con nadie.
enfadarse	11,7	enojarse	27,45	GET ANGRY	Enojarse, enfadarse: Cuando supo la verdad, [***] mucho.
C1–C2					
atiborrarse	0,59	hartar, hartarse	8,53	EAT TOO MUCH	Hartarse de comer: El domingo, después del partido se fueron todos a comer chuletas y [***]
forofos	0,41	aficionados	44,41	FANS	Conjunto de personas que van regularmente a ver una competición deportiva.

Tabla 5. Ejemplos de nuestra propuesta de ampliación de voces panhispánicas en el PCIC

Dada la complejidad del análisis, hemos descartado muchos otros panhispanismos para la ampliación por tener valores connotativos o denotativos específicos. También hemos detectado otras palabras sobre las que habría que realizar una investigación más profunda, puesto que su incorporación no nos parece pertinente.

En segundo lugar, nuestra propuesta permite marcar como *españolismos* las voces del PCIC. Aunque la presencia de estas voces de uso exclusivo español se justifique por la elección de la variedad lingüística del PCIC, el hecho de señalarlas lleva aparejado, consecuentemente, anotar las alternativas panhispánicas y considerar las americanas

según criterios de pertinencia, extensión, rentabilidad y contexto de enseñanza. Con la marca *españolismo* resolvemos la posible ambigüedad de que ciertas palabras atribuidas al estándar –en el sentido de lengua general y común– en las obras de ELE/L2 son, en realidad, nociones restringidas al español de España.

En ningún caso consideramos oportuno eliminar estas voces del PCIC. No obstante, es fundamental que el usuario de esta obra de referencia conozca y sea consciente de que algunas de ellas no tienen la extensión y validez que se les pudiera atribuir al ser exclusivas de España, lo que contradice los criterios de rentabilidad y extensión en la selección léxica y no responde al carácter panhispánico y plurinormativo que observamos en otras secciones del documento. A continuación presentamos una tabla con algunos ejemplos de españolismos detectados en el PCIC y para los que proponemos esta marcación:

Españolismos detectados en el PCIC					
Españolismos	GR	% Esp	% Otros	Concepto	Definición ofrecida en las encuestas de Varilex
A1–A2					
bragas	9,89	89%	Hápax: PR, Pe, Ar	PANTIES	Prenda interior femenina que recubre la parte inferior de la cintura.
caña	2,53	24%	0%	BEER	¿Qué otro nombre tiene la cerveza?
B1–B2					
torta	1,33	12%	0%	SLAP	Golpe dado en la cara con la mano abierta sobre la cara.
celo	9,09	80%	Hápax: Pe	CELLOPHANE TAPE	Cinta transparente, con una sustancia adhesiva en una de sus caras, que se emplea, por ejemplo, para fijar papel a otra superficie. Ej. <i>¿Tienes un poco de (***) para pegar este papel en el tablón?</i>
C1–C2					
estar como un tonel	0,88	4%	Hápax: Cu, Co	FAT (PLUMP)	Muy gordo.
borde	1,31	13%	0%	COARSE	Que tiene malos modos.
empollón	6,93	64%	Hápax: PR, Py	GRIND	El que siempre está estudiando (con el sentido peyorativo).

catear	3,64	15%	0%	GIVE A FAILING GRADE	Dar la pésima nota.
tener enchufe	6,37	48%	Hápax: RD, Py	HAVE PULL	Gozar de la protección de alguien: El jefe no se atreve a llamarle la atención, por- que (***).

Tabla 6. Ejemplos de españolismos detectados en el PCIC

6. CONCLUSIONES

Nuestro análisis demolingüístico ofrece un panorama global de la distribución de la variedad léxica que no sería posible sin los registros sistemáticos de Varilex. Para comparar y validar los datos, sería muy interesante realizar análisis similares con datos procedentes de otros estudios, pero Varilex es el único proyecto de investigación que recoge y publica encuestas, datos y resultados de análisis de forma periódica, que además, cuentan con el prestigio y el reconocimiento de lingüistas y dialectólogos.

Asimismo, el cálculo de un grado de representatividad ponderado (GR-p) es una valiosa herramienta para estudiar y sistematizar la variación léxica que tiene una aplicación directa y relevante para la enseñanza de ELE/L2. En esta investigación hemos constatado que numerosas nociones del PCIC pueden coaparecer con voces sinónimas panhispánicas que son más representativas y garantizan la comunicación con una mayoría de hablantes.

Además, la marcación de españolismos en el PCIC es fundamental desde una perspectiva de ecología lingüística y condiciona la inclusión de alternativas panhispánicas y / o americanas que, al respecto, responden a un condicionamiento particular según el caso.

Nuestra investigación pretende así revalorizar las nociones del PCIC, ofreciendo el primer repertorio léxico del español secuenciado en niveles de referencia que incorpore nociones representativas de toda la población hispanohablante e identifica aquellas nociones privativas del español peninsular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDIÓN HERRERO, M.^a A. (2003): “El léxico americano en los manuales españoles de E/LE. Consideraciones”, MORENO FERNÁNDEZ, F. *et al.* (eds.), *Lengua, variación y contexto. Homenaje a Humberto López Morales*, Madrid, Arco/Libros, 1, 105-126.
- CHACÓN GARCÍA, C. (2016): “El Plan Curricular del Instituto Cervantes: concepto, aplicaciones y reflexiones gramaticales para la formación de hispanistas no nativos”, *MarcoELE: Revista de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*, 22, 9-23.

- DEL VALLE, J. (2014): "The politics of normativity and globalization: Which Spanish in the classroom?", *The Modern Language Journal*, 98 (1), 358-372.
- DEMONTE, V. (2001): "El español estándar (ab)suelto. Algunos ejemplos del léxico y la gramática", CENTRO VIRTUAL CERVANTES (ed.), *Actas del II Congreso Internacional de la Lengua Española*, http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/demonte_v.htm [consulta: 15/06/2017].
- FINKE, P. (2002): "Die Wildnis der Sprache. Ein kurzer Galopp durch die Ökologiestik", *Sprachtheorie und germanistische Linguistik*, 12 (1), 43-80.
- GARCÍA MOUTON, P. (1991): "Dialectometría y léxico en Huesca", BUESA, T., ENGUITA, J. M.^a (eds.), *I Curso de Geografía Lingüística de Aragón*, Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 311-326.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes.
- NAVARRO GINER, R. M., NAVARRO SERRANO, P. (2008): "Cómo aplicar los niveles de referencia a la elaboración de materiales didácticos: Estudio sobre pasaporte Ar", *MarcoELE: Revista de didáctica*, 6, http://marcoele.com/descargas/6/navarro-navarro-equivalencias_niveles.pdf [consulta: 15/06/2017].
- STORK, Y. (2006): "La situación lexicográfica del español hispanoamericano. Consideraciones desde la perspectiva de la ecolingüística", *Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*, <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-situacin-lexicografica-del-espaol-hispanoamericano-consideraciones-desde-la-perspectiva-de-la-ecolingstica-o> [consulta: 15/06/2017].
- TAPPOLET, E. (1895): *Die romanischen Verwandtschaftsnamen*, Estrasburgo.
- UEDA, H. (1996): "Análisis demolingüístico del léxico variable español", *Lingüística Hispánica*, 19, 63-98, <http://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/kenkyu/chiri/demolin/demolin.pdf>, [consulta: 15/06/2017].
- ZAUNER, A. (1903): "Die romanischen Namen der Körperteile", *Romanische Forschungen*, 14 (1), 339-530.

El panhispanismo en la enseñanza del español en China¹

CHEN DANNA

Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai

I. INTRODUCCIÓN

En el transcurso de los últimos 60 años, la enseñanza del español en China ha experimentado grandes avances. Por una parte, tanto los estudiosos españoles como los chinos han aportado sus descubrimientos académicos sobre los temas concernientes a la visión panorámica de la enseñanza de la lengua castellana en China (Taciaña 2000, Arriaga Agrelo 2002, González Puy 2006, 2012, Zheng 2014, Lu 2014, Nogueira López 2014). Por otra parte, los docentes chinos nunca han dejado de dedicarse a la búsqueda de una mejor metodología a través del análisis de manuales ya publicados en China y la elaboración de nuevos materiales didácticos (Yang 2004, Dong 2009). No hay que olvidar el tercer logro con que los eruditos chinos han marcado el ámbito investigador de la filología hispánica: estudios contrastivos entre el chino y el español con el objetivo de afinar la enseñanza del español en China con unas características propias (Lu 2008, Cao 2014, Chen 2016). Estos tres enfoques dotan a la enseñanza de la lengua española en China de una perspectiva histórica, una observación cuantitativa y una preocupación didáctica, a pesar de las cuales las referencias al concepto del panhispanismo son escasas.

Este trabajo pretende buscar la posible existencia del panhispanismo en la enseñanza del español en el país asiático aplicando el método empírico-analítico. ¿Qué español se debería enseñar?, o más bien, ¿qué español se está enseñando en China? En esta pregunta se apoya la iniciativa del presente estudio, que pretende presentar el panorama cultural de la enseñanza del español como lengua extranjera en China.

2. MARCO TEÓRICO Y MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

En el mundo hispánico, especialmente en España, ya se ha despertado la conciencia general sobre el panhispanismo, gracias a la cual los docentes de ELE comienzan a reflexionar sobre las variedades del español que están utilizando en sus aulas. Dado que la versión culta peninsular de la lengua española no es la única legítima –tan legítima como ella son las versiones cultas de cada país hispanoamericano (Lapesa Melgar 2003, citado en Lu 2016: 83)–, los profesores de español deberían tener unos conocimientos mínimos, aunque suficientes, de la dialectología del español, para la práctica de su labor docente (Moreno Fernández 2010: 10). El III Congreso Internacional de FIAPE (2010) tuvo como tema de su mesa redonda ¿Qué enseñar desde una perspectiva panhispánica? En esa ocasión se resaltó una vez más la importancia de conocer las variedades del español para los profesores de ELE. Mientras tanto, en China, cuando se trata de analizar qué español enseñar, resulta muy difícil encontrar una respuesta satisfac-

1. 本论文得到国家留学基金资助。

toria o ni siguiera clara. De hecho, no se suele hablar con frecuencias de las variedades que se deberían enseñar ni de la definición del *español estándar* en el ámbito didáctico chino. Los desafíos ya existentes en la situación actual de la enseñanza del español en China que plantea Zheng (2014) nos proporcionan la posibilidad de encontrar la causa de la ausencia de la conciencia panhispánica en este ámbito didáctico, que consisten, en términos generales, en la escasez de planteamientos sistemáticos por parte de instituciones de enseñanza del español y su distribución razonable a lo largo de la geografía china, en la ausencia de un sistema de asignaturas correspondientes al rápido desarrollo social, político y económico de China, en la limitada formación de profesores y en la insuficiente elaboración de manuales de enseñanza del español. Es decir, los problemas tradicionales de la enseñanza del español en China ya son tantos que la cuestión del panhispanismo podría parecer pionera. Sin embargo, algunos eruditos, tanto chinos como hispanohablantes, ya se han percatado de la necesidad de promover las reflexiones sobre el concepto en China y han intentado tratarlo en sus trabajos.

Moreno Fernández (2010) presentó el contexto asiático de enseñanza para las variedades del español a través del análisis de los manuales de ELE, la formación del profesorado y las expectativas del alumnado. Según su investigación, la mayoría de los manuales de ELE en el mercado chino pertenecían a casas editoriales españolas, buena parte del profesorado chino había realizado sus estudios en España y los alumnos tenían interés en ir tanto a España como a América Latina por distintos motivos. En 2016, Lu Kaitian, profesora de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái, nos presentaba su preocupación por la conciencia panhispánica con su tesis doctoral titulada *Influencia del acento de las variedades diatópicas americanas en la comprensión auditiva en ELE*. En dicho trabajo se explora la influencia del acento de las variedades diatópicas del español americano en la comprensión auditiva en ELE para el alumnado chino en contraste con el del español. La autora propone adoptar ejercicios especializados para familiarizar al alumnado con las variedades diatópicas americanas, lo que implica que se debería tener en cuenta el concepto del panhispanismo en la enseñanza.

En el presente trabajo, se pretende seguir esta línea de investigación para descubrir la realidad en cuanto a la presencia del panhispanismo en la enseñanza del español en China. Apoyándonos en el estudio de Moreno Fernández (2010), intentamos alcanzar las siguientes metas:

1. Aportar nuevos datos para las afirmaciones de Moreno Fernández (2010).
2. Buscar posibles tendencias para prever el futuro del panhispanismo en China.
3. Investigar las causas de la situación actual.

Nuestra investigación se efectúa de la siguiente manera:

1. Comparación entre las dos ediciones del manual tan utilizado en China, *Español moderno*, la de 1999 y la de 2014.

Se enfocan los contenidos culturales que existen en el primer tomo de las dos ediciones para analizar la información cultural que pretenden transmitir los autores a los principiantes. La comparación se lleva a cabo analizando la estructura y el uso lingüístico de los manuales.

2. Observación de los manuales del ELE importados en el mercado chino.

Se observan los manuales en venta de *Amazon.cn* y *Taobao.com* para informarse del origen de los manuales importados más vendidos. El primer sitio web nos permite conocer los títulos de los manuales y el segundo nos facilita información relativa a la venta de los mismos, por lo que se puede tener conocimiento del manual importado más vendido en China.

3. El origen de los profesores hispanohablantes que ejercen la docencia en China.

Se presentan los resultados de una encuesta dirigida a profesores universitarios chinos que trabajan en Beijing, Shanghai, Zhejiang, Guizhou y Macao para saber cuántos docentes hispanohablantes han enseñado o siguen trabajando en su centro dentro de los últimos cinco años y de qué países son originarios. Las ciudades de Beijing y Shanghai son representantes de las metrópolis más desarrolladas de China. Zhejiang es una de las provincias de mejor situación económica. Guizhou representa las zonas interiores y Macao pertenece a las regiones administrativas especiales.

4. La actitud lingüística de los profesores y los estudiantes chinos hacia las variedades de la lengua española.

En la encuesta mencionada anteriormente se incluyen preguntas sobre el nivel de influencia de las variedades del español en China y el método que los profesores chinos suelen emplear para tratar con dichas variedades.

5. Los destinos que los estudiantes chinos eligen para profundizar en su aprendizaje.

Se presentan datos y cifras para mostrar la situación actual.

3. ANÁLISIS

3.1. LAS DOS VERSIONES DE *ESPAÑOL MODERNO*

La mayoría de los estudiantes chinos que llevan a cabo estudios de Filología Hispánica utilizan *Español moderno* como principal material de aprendizaje. Elaborado por Dong Yansheng y publicado por la editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras de Beijing (FLTRP) en 1999, es el libro de cabecera de los estudiantes y eje central de la carrera (García y Becerra 2015). Si bien, según González Puy (2012), en los once años comprendidos entre 1999 y 2011 se publicaron casi 60 manuales destinados a la enseñanza del español, casi tres veces más que los publicados en los veinte años entre

1978 y 1998, *Español moderno* es sin duda el manual más empleado. Su fama es tan extendida que casi todas las introducciones resultarían innecesarias. En 2014, el mismo autor y la misma editorial publicaron la nueva edición de *Español moderno*, cuyo diseño es más vívido, y con contenidos renovados. Aunque la edición actual tiene una estructura similar a la anterior (textos, vocabulario, léxico, gramática y ejercicios), hay un apartado totalmente nuevo que merece atención: el de Conocimiento Sociocultural, en el que se exponen los hábitos, costumbres, artes, y convenciones sociales de los países hispanohablantes. Este apartado está escrito en chino y aparece desde la primera unidad del manual, lo que revela la intención por parte del autor de introducir los contenidos culturales al alumnado desde el primer momento de su aprendizaje. Así pues, ¿qué información cultural les da a los alumnos chinos *Español moderno*?

En la edición anterior, se observan los siguientes temas en forma de textos:

- Horario diario en España (L14)
- La manera de preparar y servir la comida en Occidente (L15)
- Flamenco y sevillanas (L17)
- La casa de los españoles (L18)
- La vida como estudiante chino en España (L22)
- Una vuelta por Madrid (L23)

Se puede ver que España se sitúa en la posición central en la edición anterior cuando se trata de transmitir alguna información cultural. Sin embargo, la lista abajo presentada ofrece otra escena:

- El español y los países hispanohablantes (U1)
- El ocio de los países hispanohablantes (U4)
- La manera de servir la comida en los países hispanohablantes (U5)
- Diferencias lingüísticas entre los países hispanohablantes (U6)
- Las capitales y banderas nacionales de los países hispanohablantes (U7)
- Productos típicos de los países hispanohablantes (U9)
- Diferencias entre América Latina, Sudamérica, Hispanoamérica e Iberoamérica (U11)
- Los bailes tradicionales de los países hispanohablantes (U15)

Estos temas figuran en la parte de Conocimiento Sociocultural del primer tomo de la edición nueva de *Español moderno*. Sin duda el peso de la zona latinoamericana ha aumentado notablemente. Deberíamos resaltar de nuevo el hecho de que toda la información anteriormente mencionada está escrita en chino y se presenta desde la primera unidad para que los principiantes tengan el concepto del panhispanismo en la primera fase de su aprendizaje de la lengua española.

Hablando de la perspectiva lingüística, la pronunciación diferenciada de /θ/ y /s/ es una de las características más marcadas de las distinciones entre buena parte de las variedades peninsulares y las americanas. Cuando la edición anterior de *Español moderno* enseñaba la lectura de las sílabas *ce, ci, za, zo, zu*, en su grabación solo había una voz femenina que las pronunciaba con [θ], mientras que en la nueva edición aparecen una

voz femenina y una masculina: la primera las pronuncia con [θ] y el segundo con [s]. Las diferentes formas de pronunciación ayudan a los alumnos a conocer las variedades lingüísticas del mundo hispánico. Hay otros rasgos que muestran la conciencia del panhispanismo en la edición nueva; por ejemplo en el siguiente texto:

COMPRADOR: Buenas tardes, señorita.

VENDEDORA: Buenas tardes. ¿En qué puedo servirle?

COMPRADOR: Mire, acabo de venir de Ecuador, donde el invierno no es tan frío como en Madrid. Y ve usted, necesito comprar mucha ropa.

VENDEDORA: Hace usted bien, porque, en efecto, para la temperatura de esta época, está usted muy poco abrigado. Dígame qué es lo que quiere.

COMPRADOR: *Muéstreme primero algún suéter, perdón, jersey como dicen ustedes.* Ah, espere. Allí veo uno muy bonito... (Unidad 10, Texto 1)

De todos modos quiero decirte una cosa: *tú y tus compañeros pueden visitarme en mi casa* los fines de semana. (Unidad 15 Texto 2)

El autor intenta llamar la atención de los alumnos en relación con los diferentes usos lingüísticos de las variedades creando diálogos entre españoles y latinoamericanos y mostrando ejemplos del uso americano. El cambio de *Español moderno* coincide con la tendencia que aparece en el ámbito académico: se puede ver el surgimiento de la conciencia del panhispanismo en la enseñanza del español en China.

3.2. MANUALES IMPORTADOS

Según Arriaga Agrelo (2012b), existe interés por parte de algunas editoriales extranjeras, especialmente españolas, en entrar en el mercado chino. De hecho, las editoriales chinas nunca han dejado de cooperar con las extranjeras para importar manuales de buena calidad. Observamos primero los materiales que están en venta en *Amazon.cn* con el objetivo de saber cuáles son los manuales importados. Al introducir la palabra 西班牙语 (*español*) en el buscador de libros, podemos ver la lista de los manuales de español escritos tanto por autores chinos como por extranjeros. Dentro de los primeros 50 manuales figuran los siguientes importados:

TÍTULO	EDITORIAL EXPORTADORA	PAÍS
Aprende gramática y vocabulario 1	S.G.E.L.	España
The first easiest step for Spanish	Dong Yang Books	Corea
Sueña 1	Anaya ELE	España
Gramática de uso del español. Teoría y práctica Nivel A	SM-ELE	España
Aprende gramática y vocabulario 2	S.G.E.L.	España
Preparación al Diploma de Español B2	Buchners C.C. Verlag	Alemania

Gramática de uso del español. Teoría y práctica Nivel B	SM-ELE	España
Practica tu español: Las expresiones coloquiales	S.G.E.L.	España
ELE Actual. Nivel A1.	SM-ELE	España
Aprende gramática y vocabulario 3	S.G.E.L.	España
¿Cómo se dice...? 1	Cengage Learning	Estados Unidos
Preparación al Diploma de Español A2	Buchners C.C. Verlag	Alemania
Preparación al Diploma de Español B1	Buchners C.C. Verlag	Alemania
Practica tu español: El léxico de los negocios	S.G.E.L.	España
Practica tu español: Practica la conjugación	S.G.E.L.	España
Sueña 1 Cuaderno	Anaya ELE	España

Tabla 1: Principales manuales importados en China (Según *Amazon.cn*, 19 sept. 2016)

La tabla 1 confirma lo que reveló Moreno Fernández (2010): en el mercado chino las editoriales españolas juegan un papel bastante activo en cuanto a la exportación de los manuales. Dado que en España se está dando cada vez más importancia al panhispanismo, dicho concepto llegaría a China a través de la cooperación entre las editoriales españolas y chinas. Por otro lado, al mismo tiempo que los profesores chinos tienen en cuenta la influencia que ejercen las variedades del español sobre los alumnos chinos, las editoriales locales están marchando en la misma dirección.

Entre los manuales importados anteriormente mencionados, el titulado *¿Cómo se dice...?* llama particularmente la atención. Se trata de un libro recién importado de Estados Unidos (publicado en junio de 2016), de autores originarios de América Latina y según la editorial importadora, es “el primer manual en el mercado chino que tiene características latinoamericanas [...] Contiene conocimientos históricos, geográficos, culturales y sociales de los países latinoamericanos [...] para que puedas sentir la verdadera América Latina” (en la contraportada). La importación de este manual revela la conciencia panhispánica por parte de las editoriales. Con el esfuerzo de ambas partes, esta conciencia irá adquiriendo más peso.

3.3. ORIGEN DE LOS PROFESORES HISPANOHABLANTES

Profesores de nueve escuelas universitarias de diferentes niveles y de seis lugares distintos de China contestaron a nuestra encuesta, ofreciendo información sobre el número y el origen de los hispanohablantes que trabajan en sus centros. Dentro de los últimos cinco años, hay en total diecinueve españoles, tres mexicanos, dos colombianos y un chileno, un cubano, un ecuatoriano, un uruguayo, y un peruano que imparten actividades docentes en dichas instituciones:

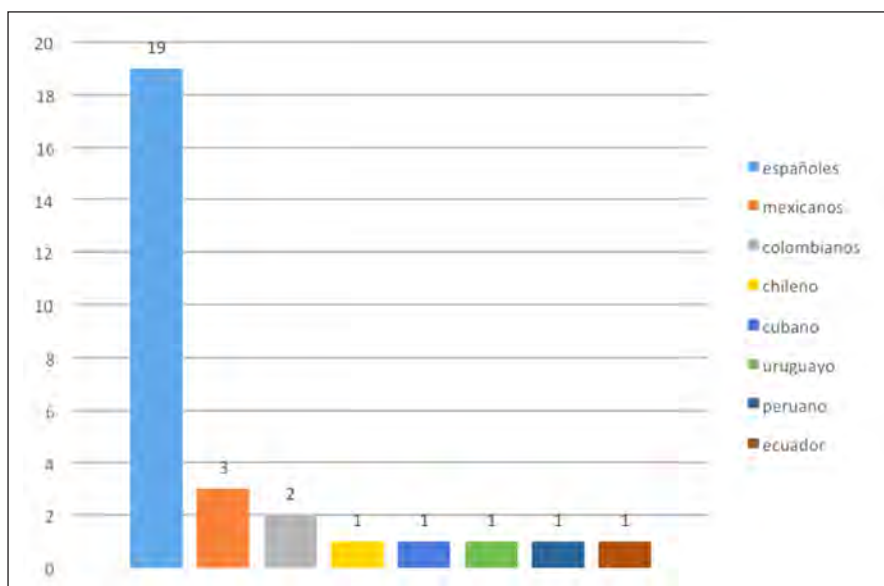


Gráfico 1. Distribución de los docentes hispanohablantes de español en China

El gráfico 1 nos confirma el resultado abajo mostrado (Gráfico 2). de la investigación realizada por González Puy (2006), directora del Instituto Cervantes de Beijing Aquí se puede ver que en el año académico 2005-2006, 28 profesores de español ejercían la docencia en universidades chinas, pero solo 9 de ellos venían de América Latina. La cifra de González Puy coincide de manera exacta con la nuestra (19 españoles entre 29 hispanohablantes). Considerando que el estudio de González Puy se realizó en 2006 y el presente trabajo se efectúa en 2016, no es difícil llegar a la conclusión de que la situación no ha cambiado mucho durante una década.

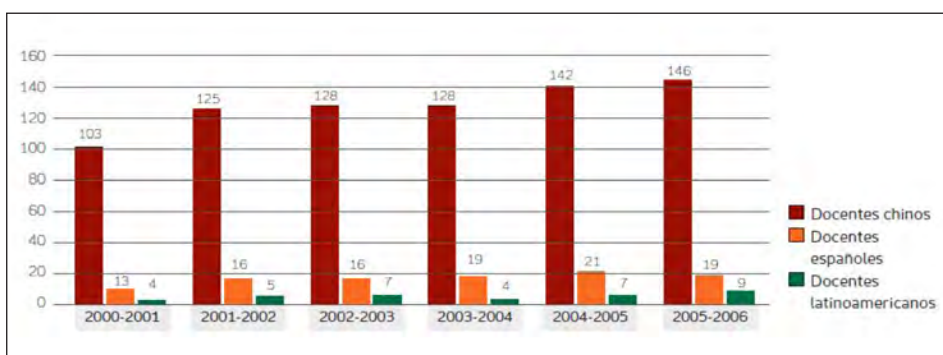


Gráfico 2: Distribución de los docentes de español en China (González Puy, 2006)

3.4. FORMACIÓN Y ACTITUD LINGÜÍSTICA DEL PROFESORADO CHINO

Se ha formulado preguntas a los profesores chinos sobre los países extranjeros donde realizaron sus estudios. Todos los encuestados habían tenido una experiencia internacional como estudiantes de español en países hispanohablantes, siendo España y México los únicos dos países mencionados. En total, los informantes han pasado 148 meses en España y 36 meses en México. Admiten que la variedad peninsular influye más en ellos gracias a sus experiencias en España, a los profesores nativos españoles, los manuales importados y los amigos peninsulares. De acuerdo con González Puy (2012), el flujo de estudiantes chinos que profundizan sus estudios en España trae consigo un gran impacto que produce un efecto de bola de nieve:

Los exalumnos volverán cualificados a China, difundirán de manera natural una imagen positiva de España, se ubicarán profesionalmente –y con gran facilidad– en instituciones, organismos o empresas con intereses en el mundo en español o se implicarán en la docencia de la lengua; los lazos harán que vuelvan a España de turismo o para visitar a amistades, propiciarán probablemente que consuman productos españoles y, finalmente, que trasladen a sus hijos un genuino interés por lo español.

El ámbito educativo no puede estar exento de dicho impacto cultural. Los exalumnos vuelven a China para enseñar español con características peninsulares. Algunos años después los alumnos se convierten en nuevos profesores y siguen impartiendo clases utilizando la variedad española. Nuestros informantes confirman esta deducción explicando que sus profesores les enseñan un castellano peninsular.

Al preguntarles cómo se deben tratar las variedades en clase y qué español hay que enseñar, nos damos cuenta de que la mayoría de los encuestados mencionan el *español estándar* refiriéndose a la variedad peninsular.

“Suelo utilizar el español peninsular en la enseñanza, sobre todo en la fonética” (P2)

“La pronunciación necesita un modelo estándar, por ello se puede usar el de España” (P1)

“No podemos cubrir todas las variedades, por eso creo que deberíamos tomar el español de un país como la variedad principal” (normalmente es la española) (P4)

Existen opiniones que proponen añadir expresiones latinoamericanas en los cursos superiores. Sin embargo, muchos profesores piensan que conocer muchas variedades sería exigir demasiado.

“Tengo un vocabulario limitado, así que solo puedo deducir si las palabras no familiares son de uso latinoamericano” (P9)

“Hay que enseñar las expresiones de uso más corriente en la mayoría de los países hispanohablantes, pero esto significaría exigir mucho a los profesores” (P5)

“No debemos exigirnos demasiado. Hagamos lo que podamos” (P3)

Los profesores chinos conocen la diversidad lingüística en lo que se refiere a las variedades de la lengua castellana y tienen interés por enseñar las diferencias. No obstante, por falta de experiencia en los países latinoamericanos y de contactos con los

nativos americanos, les resulta difícil alcanzar conocimientos suficientes para exponer una gran cantidad de usos americanos en clase.

3.5 DESTINOS EXTRANJEROS PARA EL ALUMNADO CHINO

Muchos estudiantes de español tienen intención de continuar estudios en universidades de países hispanoparlantes, siendo España su primera opción (González Puy 2012). A pesar del hecho de que las cooperaciones institucionales entre los centros españoles y los chinos son cada día más intensas debido a la preferencia tradicional por el país peninsular, últimamente las escuelas chinas empiezan a dar más importancia al continente americano. Las universidades que cuentan con una larga historia en la carrera de Filología Hispánica, como el caso de la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing (BFSU) y la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái (SISU), han establecido relaciones internacionales con universidades latinoamericanas, entre las que figuran principalmente escuelas mexicanas y colombianas. Según el estudio nacional *Investigación de la educación del español en las escuelas superiores de China* (全国高等院校西班牙语教育研究), en las universidades como BFSU y SISU, el 56.3 % de los alumnos que tienen la oportunidad de estudiar en el extranjero va a España, el 25 % a México y el 18.7 % a Colombia. Mientras tanto, las escuelas de departamentos de español de creación más reciente tienen más del 70 % de sus alumnos de intercambios en España (Zheng 2015: 285).

Esta diferencia tiene una consecuencia interesante: según el mismo estudio, los alumnos chinos que han estudiado en México logran mejores resultados en el examen nacional EEE-8, mientras que, aunque España acoge la mayor cantidad de estudiantes chinos, la calidad de estos resultados sería mejorable. El informe de dicho estudio propone que las universidades chinas elijan con cautela sus cooperadores españoles y que estrechen la comunicación con los centros peninsulares para que los alumnos se beneficien de verdad de la experiencia en el extranjero (郑书九 2015:286). Esta investigación nacional nos ha proporcionado una nueva visión: en el ámbito educativo se ha podido apreciar que las experiencias en el extranjero no garantizan el resultado de estudios ni el nivel de español que tienen los alumnos, y por ello se está prestando más atención a la calidad de la educación que reciben los estudiantes chinos en otros países. Hasta ahora los países latinoamericanos presentan un alto grado de calidad educativa, ya que todavía no tiene un gran número de alumnos chinos, como ocurre en España y además, los universitarios especializados en Filología Hispánica que van a América Latina, según la investigación nacional, son de las universidades de larga tradición, las cuales, en muchos casos, son las mejores en China. Si la calidad pedagógica de las escuelas latinoamericanas sigue manteniéndose y los estudiantes chinos siguen profundizando en sus conocimientos sobre Hispanoamérica, los países hispanohablantes del continente americano tendrán un incremento importante de estudiantes chinos, lo que seguramente contribuirá a la difusión de la conciencia panhispánica en el país asiático.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Aunque algunos investigadores proponen que los profesores seleccionen o diseñen herramientas adecuadas para diagnosticar las necesidades de los alumnos, los conciencien de sus propias necesidades, y promuevan el conocimiento y la reflexión sobre la realidad variada de la lengua española (Andión y Gil Bürmann 2013, citado en Lu 2016:84), nuestro estudio revela que, por falta de suficiente exposición al ambiente latinoamericano, los profesores chinos apenas son capaces de dar ejemplos de las variedades americanas, por lo que al final llegan a enseñar la variedad peninsular. En consecuencia, la mayoría del alumnado chino aprende la variedad española siguiendo el modelo de sus profesores sobre todo en la pronunciación. Al mismo tiempo, los problemas tradicionales que existen en la enseñanza del español en China (en particular, la escasez de profesores cualificados) hacen que el profesorado chino ponga más atención en la calidad de la producción lingüística de los estudiantes, corrigiendo sus errores fonéticos, morfológicos y sintácticos, que en hacer hincapié en el concepto panhispánico.

Afortunadamente, se puede apreciar la aparición de la conciencia panhispánica tanto en el ámbito académico como en el didáctico gracias al papel cada día más importante que América Latina juega en los asuntos exteriores de China. La relevancia de la región americana se refleja en sus cooperaciones con China. El valor del comercio bilateral se multiplicó 22 veces entre 2000 y 2014, y China es ya el segundo socio comercial de la región (Bárcena 2015). El 25 de mayo de 2015, el primer ministro del país asiático Li Keqiang pronunció un discurso en la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en Santiago de Chile, destacando la importancia de abrir conjuntamente nuevos caminos para la cooperación integral entre China y América Latina. En agosto del mismo año tuvo lugar en Beijing el seminario *Exploring New Paths for Development: Experiences from Latin America and China*. Dos meses después, la novena *Cumbre Empresarial China-América Latina y el Caribe (CECAL)* tuvo lugar en la ciudad de Guadalajara, México. Y la décima reunión se celebró en Tangshan, China, en octubre de 2016. Las estrechas relaciones entre las dos regiones han atraído inevitablemente la atención de los intelectuales chinos, por lo que en la *Introducción* del manual importado ¿Cómo se dice...? la editorial china atribuye la aparición de dicho libro en el mercado chino a las actividades comerciales bilaterales y a los intercambios culturales cada vez más intensos entre China y América Latina. Siempre que las dos zonas sigan cooperando, la idea del panhispanismo provocará más reflexión y recibirá mayor apoyo. Por ello, es imprescindible atraer a más profesores nativos latinoamericanos para que ejerzan su profesión en China y fomentar las cooperaciones institucionales entre las escuelas chinas y las latinoamericanas, puesto que, por el momento, el conocimiento mutuo entre las dos regiones todavía parece insuficiente.

Finalmente, queríamos plantear una última propuesta: habría que tratar con cuidado el concepto de *América Latina* para evitar su generalización. En los manuales chinos se leen expresiones como *El hombre tiene aspecto latinoamericano*, pero los nativos hispanoamericanos no aceptan dicha forma expresiva².

.....
2. Comentario de un forero costarricense, *WordReference*, <http://forum.wordreference.com/threads/tiene-aspecto-de-latinoamericano.3148975/> [consulta: 22/09/2016].

No existe una cara de latinoamericano sino muchas caras. Dense un paseo por Montevideo, Santiago, Bogotá, Masaya, Chiriquí, Quito... y díganme si sacan en claro una cara común a todos los “latinoamericanos”.

Esta explicación nos urge a pensar un poco más sobre la definición del *panhispanismo*, que implica la colaboración institucional entre España y los países de América: España + América Latina. Por esta razón, nos planteamos la necesidad de resaltar la individualidad de cada país americano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁGUILA ESCOBAR, G. (2016): Del español del norte al panhispanismo: un viaje trasatlántico de ida y vuelta. *Letral: revista electrónica de Estudios Transatlánticos* (16), 121-129.
- ARRIAGA AGRELO, N. (2002a): *China estudia español I. China boy*, <http://www.chinatoday.com.cn/hoy/2k208/08.htm>, [consulta: 22/09/2016].
- ARRIAGA AGRELO, N. (2002b): *China estudia español II. China boy*, <http://www.chinatoday.com.cn/hoy/2k209/09.htm>, [consulta: 19/09/2016].
- BALMASEDA MAESTU, E. (2008): “La formación panhispánica del profesor de español”, BARRIENTOS, A. et al. (eds.), *El profesor de español LE/L2*, Cáceres: ASELE-Universidad de Extremadura, 239-255, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0239.pdf
- BÁRCENA, A. (2015): “China y América Latina: diversificación es la palabra clave”, *El país*, http://internacional.elpais.com/internacional/2015/05/21/actualidad/1432212991_704064.html, [consulta: 22/09/2016].
- CAO, Y. (2014): “Clasificación nominal y anáfora: comparación entre español y chino”, *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 59, 3-15.
- CHEN, Z. (2016): “Aproximación al clítico 的 de en chino”, *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 66, 23-50.
- COOPER, R. L. (1982): *Language spread: Studies in diffusion and social change*, Bloomington: Indiana University Press.
- DONG, Y. (2009): “La elaboración de materiales didácticos en China”, [presentación en I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico].
- FISAC, T. (2000): “La enseñanza del español en Asia Oriental”, *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2000*, Madrid: Instituto Cervantes.
- GARCÍA, A., BECERRA, A. (2015): “El español en/desde China: A propósito del examen nacional EEE4”, *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 41 (2), 133-145.
- GONZÁLEZ PUY, I. (2006): “El español en China”, *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Madrid: Instituto Cervantes.
- GONZÁLEZ PUY, I. (2012): “El español en China”, *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2012*, Madrid: Instituto Cervantes.
- LAPESA, R. (1992): “Nuestra lengua en España y en América”, *Revista de Filología Española*, 72 (3), 269-282.
- LU, J. (2008): “Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino”, *México y la Cuenca del Pacífico*, 11 (32), 43-54.
- LU, J. (2014): “La génesis y el desarrollo de los estudios de español en China”, *Español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2014*, Madrid: Instituto Cervantes.

- LU, K. (2016): *Influencia del acento de las variedades diatópicas americanas en la comprensión auditiva en ELE*, Shanghai: Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2006): “Los modelos de lengua: del castellano al panhispanismo”, CESTERO MANCERA, A. M.^a (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes*: Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 75-94.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, Madrid: Arco Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2013): “El vecindario hispánico”, VALDÉS BERNAL, S. (ed.), *La hispanización de América y la americanización de la lengua española*, La Habana: UH.
- NOGUEIRA LÓPEZ, J. (2014): *La enseñanza del español como lengua extranjera en Asia Oriental*, Oviedo: Universidad de Oviedo.
- SERRÓN, S. (2009): “[Presentación] ¿Qué enseñar desde una perspectiva panhispánica?”, *La enseñanza del español en tiempos de crisis*, Cádiz: Universidad de Cádiz, <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:96a1cef4-e3ab-4815-8337-af7d88e3ded6/2010-esp-09-03mistinovaserron-pdf.pdf>
- YANG, M. (2004): “De la lingüística aplicada a la enseñanza del español”, *Revista de Enseñanza de ELE a hablantes de chino, Suplemento SinoELE*, 2, 2010, <http://www.sinoele.org/images/Revista/2/YangMing.pdf>
- ZHENG, S. (2014): “La enseñanza del español en China: oportunidades y desafíos”, *Chinaboy*, http://www.chinatoday.mx/cul/CLACE/content/2014-03/14/content_607085.htm, [consulta: 18/09/2016].
- 郑书九. (2015): 全国高等院校西班牙语教育研究. 北京: 外语教学与研究出版社.
- 郑书九, 刘元祺, & 王萌萌. (2011): 全国高等院校西班牙语专业本科课程研究: 现状与改革. 外语教学与研究, 43 (4), 574-582.

Cómo comentar un gráfico. Propuesta didáctica para preparar la prueba de expresión escrita del DELE B2

ROSARIO COCA HERNANDO
Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca

Más de 17 000 candidatos se inscribieron el año pasado para realizar el Diploma de Español DELE de nivel B2. Una de las pruebas de expresión e interacción escritas del examen consiste en redactar un texto argumentativo partiendo de unos datos estadísticos dispuestos en gráficos o en diagramas; el candidato debe analizar esos datos, valorarlos y opinar, con argumentos, sobre el tema que tratan. El objetivo de este artículo es reflexionar sobre la importancia de esta prueba, analizar su estructura, dificultad y naturaleza y ofrecer al profesor de español una propuesta didáctica, con varias tareas facilitadoras y diversas estrategias de escritura, que ayude a los futuros aspirantes al examen DELE nivel B2 a superar dicha prueba satisfactoriamente.

I. ANÁLISIS DE LA PRUEBA DE *EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITAS* DEL EXAMEN *DELE B2*: DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA Y TIPO DE TAREAS QUE CONTIENE

La prueba de *Expresión e interacción escritas del examen DELE B2*, que el Instituto Cervantes administra y realiza desde agosto de 2013, contiene dos tareas (1 y 2) integradas y de respuesta abierta. El candidato debe completar las dos tareas en 80 minutos, en los que debe escribir unas 300-360 palabras.

Tal y como se describe en la *Guía del examen DELE B2*, publicada por el Instituto Cervantes en 2014, en la tarea 1, que es una tarea de interacción, el candidato debe escribir una carta o un correo electrónico (formal o informal). En esta tarea se evalúa la capacidad del candidato para redactar una carta, o un correo electrónico, que recoja los contenidos relevantes del texto de una audición y en la que exprese una opinión sobre los mismos.

La tarea 2 consiste en redactar un artículo de opinión para un periódico, o una revista o un blog, en el que se expongan las ideas principales y secundarias de manera clara, precisa y bien estructurada. En esta tarea se evalúa la capacidad del candidato para redactar, basándose en la lectura de un texto, de un gráfico o de una tabla con datos estadísticos, un artículo de opinión en el que se argumente, valore y opine. El candidato dispone, en este caso, de dos opciones (A y B). En la opción A el candidato debe redactar un artículo en el que se comente un gráfico o tabla con datos, mientras que en la opción B debe escribir un artículo en el que se comente una noticia, un anuncio o unas instrucciones.

I.1. TAREAS INTEGRADAS

Tanto la tarea 1 como la tarea 2 del examen DELE B2 son tareas integradas, es decir, los candidatos deben escribir, durante un tiempo limitado, un texto basándose en unas

fuentes (orales o escritas) determinadas y en sus propios conocimientos sobre el tema. Desde que algunos autores demostraron que la expresión escrita no es una destreza autónoma, sino que está aliada con la comprensión lectora y oral, este tipo de tareas se han venido utilizando desde hace unos años, y se siguen utilizando en la actualidad, en el campo de la enseñanza y evaluación de la escritura de segundas lenguas (Plakans 2010: 185). Hay estudios que mencionan las numerosas ventajas que tienen estas tareas en la evaluación de la expresión escrita frente a *las tareas independientes*, es decir, en las que los candidatos deben escribir, durante un tiempo limitado, un texto sobre un tema propuesto sin el apoyo de una fuente escrita u oral. Una ventaja de las tareas integradas es que suelen reflejar tareas auténticas, basadas en tipos de textos escritos que se hacen en el mundo real; otra ventaja es que las tareas están contextualizadas y favorecen la competencia estratégica ya que los candidatos tienen que aplicar diferentes estrategias de escritura para componer el texto de salida (Yang y Plakans 2012).

Las tareas integradas se usan desde hace varios años, en exámenes de certificación en inglés como segunda lengua, como TOEFL iBT, IELTS y CAEL, para evaluar la expresión escrita en exámenes con fines académicos. Ya existen varios estudios en inglés que analizan este tipo de tareas en cuanto a su fiabilidad y validez (Uysal 2010; Weigle 2004; Plakans 2009).

En la llamada *Evaluación Mediante Tareas* (EMT) son el único tipo de tareas que se usan para evaluar la actuación lingüística de los estudiantes de segundas lenguas (Soler 2007). En exámenes de certificación, se usa este tipo de tareas en el CELGA (Certificado de Lengua Gallega) y en el CNaVT (Certificado de Neerlandés como lengua extranjera), ya que son unos exámenes que se basan en *El enfoque del mundo real* y por tanto todas las destrezas están integradas (Chamorro 2013; Gysen y Colpin 2006). En la certificación del español se usan en la evaluación de la expresión escrita de los nuevos DELE C2, C1 y B2 y en el SIELE.

2. LA DIFICULTAD DE LA TAREA DEL GRÁFICO O TABLA DEL DELE B2

Como se mencionó más arriba, la prueba de *Expresión e interacción escritas del examen DELE B2* contiene dos tareas (T1 y T2). En la T2 se le ofrece al candidato dos opciones (T2A y T2B). Sería interesante saber cuál es la opción más elegida a lo largo de distintas convocatorias y si hay mayor consistencia de las puntuaciones obtenidas en una de las opciones.

Una de las preguntas que nos hacemos algunos profesores de español es si los candidatos tienen más problemas con la opción del gráfico, ya que estamos observando que muchos de los aspirantes que se preparan para el examen nos piden ayuda precisamente para realizar esta prueba. En muchos casos esta prueba les resulta muy difícil porque no saben comentar gráficos ni siquiera en su propio idioma. Suelen identificar esta tarea con el tipo de tareas de expresión escrita que se practica en cursos de *Español de los Negocios* o con fines profesionales. Asimismo, es frecuente escuchar que no saben exactamente qué es lo que tienen que hacer; por ejemplo, a los profesores suelen hacernos las siguientes preguntas: “¿Tengo que describir todos los números del gráfico?”, “¿qué

frases tengo que usar para comentar los datos?”. La mayoría de los alumnos se queja de que en los libros de texto de nivel B2 no aparece la tarea de “Cómo comentar un gráfico o tabla”. Otros comentan que en los manuales de preparación al examen esta tarea no se explica bien y que hay pocos modelos de este tipo de prueba. En cambio, para elaborar la carta (T1) y el artículo de opinión basado en un texto (T2B) los alumnos disponen de una gran cantidad de modelos de texto en los que fijarse y suelen practicar este tipo de textos en sus cursos generales de nivel B2.

Dado que en los manuales de preparación al DELE, no hay ejemplos buenos y apenas hay actividades con estrategias de escritura, creemos que esta unidad didáctica puede llenar el vacío que hay actualmente en los manuales y, sobre todo, puede ayudar a nuestros estudiantes a pasar la prueba satisfactoriamente.

2.1. LAS CARACTERÍSTICAS DE LA TAREA DEL GRÁFICO O TABLA

Para preparar la unidad didáctica lo primero que hicimos fue analizar los textos reales extraídos de la prensa digital o de *blogs* a los que corresponde esta tarea en el mundo real. Tras analizarlos en profundidad, nos dimos cuenta de que la T2A, la que contiene el gráfico como fuente, es una tarea más fácil de realizar que la otra, la T2B, debido, probablemente, a que tiene *una naturaleza fija*, en comparación con la otra opción, la T2B, que depende más del tema. Es decir, vimos que los textos que suelen utilizarse en la T2A se parecen bastante en las estructuras lingüísticas y en el léxico. Por ejemplo, hay un tipo de vocabulario que se repite constantemente en todos los textos que analizamos; también hemos encontrado varias estructuras sintácticas que siempre aparecen en este tipo de textos para contrastar datos. Lo que dedujimos, tras el análisis de una gran cantidad de artículos o noticias que comentaban tablas o gráficos, es que los artículos o noticias eran bastante similares y que en ellos con frecuencia se mencionan las mismas cosas. También nos dimos cuenta de que no se necesita mucha creatividad a la hora de elaborar un texto de este tipo, sobre todo en comparación con la otra opción, la T2B, que, en nuestra opinión, sí requiere creatividad. En definitiva, creemos que si el candidato recibe una práctica adecuada, los textos que escriba para practicar se parecerán mucho en diferentes versiones de la misma tarea.

La segunda conclusión que extrajimos de este análisis es que esa preparación debería estar dirigida principalmente a la adquisición de estrategias de escritura. Los estudiantes debían saber cómo estructurar el texto, cómo contrastar información, cómo fijarse en la información importante, cómo citar los datos y cómo interactuar con el gráfico; es decir, cómo identificar, extraer y conectar la información del texto. En este sentido, en un estudio sobre tareas de expresión escrita, integradas, con fines académicos en inglés como lengua extranjera, se afirma que el uso de estrategias es primordial para cumplir, satisfactoriamente, con los objetivos de “la tarea integrada”, por lo que en los cursos de preparación debería hacerse énfasis en las estrategias (Yang y Plakans 2012: 100). También, en un estudio de tareas de IELTS que incluyen un gráfico con datos, concluyen que el curso de preparación es realmente efectivo para que no haya sesgo en los estudiantes que carecen de esa «habilidad» para comentar gráficos (Ahmadi y Manssordenghan 2014: 18).

3. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA PREPARAR LA T2A DEL EXAMEN DELE B2

Esta propuesta didáctica surgió hace dos años de una necesidad concreta de un grupo de estudiantes que se iban a presentar al DELE B2. Posteriormente, la probamos en distintos grupos, tanto con estudiantes de nivel B2 como de C1. Después de practicar con esta unidad didáctica, todos los estudiantes que se presentaron al examen eligieron la opción del gráfico. Está basada en el análisis y uso de textos reales, extraídos de la prensa digital, y en el análisis de los errores más frecuentes que cometían los estudiantes de ELE de esos grupos.

3.1. CARACTERÍSTICAS Y OBJETIVOS

La propuesta didáctica está dirigida a estudiantes de nivel B2 o de nivel C1. También les será muy útil a estudiantes de un curso de ELE con fines académicos. El objetivo es que el estudiante de ELE sepa elaborar un texto en el que se comentan los datos que aparecen en una tabla o gráfico y se opina sobre ellos. En la unidad se trabajan varias destrezas: expresión escrita, comprensión lectora, interpretación de gráficos, interacción oral y comprensión auditiva. La dinámica puede ser individual, en parejas, en pequeños grupos o toda la clase. Tiene una duración de 6 sesiones, de una hora aproximadamente cada sesión. El profesor necesitará un ordenador con proyector y con conexión a Internet, ya que todas las tablas o gráficos que aparecen en la unidad se proyectarán en la pantalla.

La propuesta didáctica está dividida en 6 tareas facilitadoras basadas en estrategias de escritura y en una tarea final.

- (1) Recomendaciones para escribir un texto en el que se comentan datos de un gráfico o tabla.
- (2) La estructura del texto. El título y la introducción.
- (3) Cómo referirse a datos estadísticos del gráfico.
- (4) Cómo contrastar los datos del gráfico.
- (5) Cómo destacar los datos más importantes.
- (6) Cómo extraer una conclusión.
- (7) Tarea final. Redactar un artículo en el que se comenta y opina sobre los datos de un gráfico.

3.2. ACTIVIDADES O TAREAS FACILITADORAS

3.2.1. RECOMENDACIONES PARA ESCRIBIR UN TEXTO EN EL QUE SE COMENTAN DATOS DE UN GRÁFICO O TABLA

El objetivo de esta actividad es que los estudiantes se den cuenta de la estructura del texto que tiene que elaborar. Para ello, proponemos una actividad en la que los estudiantes deberán fijarse con precisión en los conectores estructuradores de la información. Los gráficos que se usan en la actividad están en la siguiente dirección: <http://www.encuestamos.com/que-leen-los-espanoles>.

Otro ejercicio complementario, dentro de esta tarea facilitadora, consiste en ordenar los párrafos de un texto previamente desordenado, como se muestra en la segunda actividad.

Observa atentamente los tres gráficos que aparecen en la pantalla y contesta las siguientes preguntas.

1. ¿Qué porcentaje de los encuestados no ha leído ningún libro en el último año?
2. ¿Qué tipos de libros leen más a menudo los encuestados? ¿Cuáles ocupan los tres primeros puestos?
3. ¿Qué tipo de libro leen más los hombres? ¿Y las mujeres?
4. ¿Qué datos te sorprenden o te llaman la atención? ¿Por qué?
5. ¿Qué conclusión extraes de los datos que muestran los gráficos?

Fíjate en las siguientes pautas. Indica el orden que tú utilizarías para redactar tu texto.

- (-) Compara los datos del gráfico o tabla.
- (-) Haz una introducción sobre el tema.
- (-) Pon un título que resuma la idea principal de tu texto.
- (-) Extrae una conclusión sobre los datos del gráfico.
- (-) Destaca los datos que más te llamen la atención.
- (-) Expresa tu opinión sobre los datos del gráfico.

Lee el texto *¿Qué leen los españoles?* y observa si en él se cumplen las pautas anteriores; señala cada pauta en el texto. ¿Hay alguna pauta que no aparezca en el texto? Después, fíjate en los conectores que te ayudan a organizar el texto y que están marcados en cursiva.

¿QUÉ LEEN LOS ESPAÑOLES?

La lectura es uno de esos hábitos sociales que habla de la buena salud de un país. En España siempre se ha leído y los libros han sido el pilar fundamental de nuestra cultura. Con la llegada de las nuevas tecnologías, que facilitan otros tipos de ocio, podría pensarse que el libro iba a sufrir, pero la realidad es que son precisamente esas nuevas tecnologías, como la lectura en ordenadores y tabletas y, sobre todo, en los populares *e-books*, las que están dando un nuevo auge al mercado literario.

En la revista *Encuestamos* hemos analizado los datos de una encuesta sobre los libros que leen los españoles. *En primer lugar*, observamos el número de libros que habían leído en el último año. A pesar de que un 9,1 % reconoce no haber leído ni un libro el último año, la mayoría de los encuestados sí había leído al menos un libro.

En segundo lugar, nos fijamos en el tipo de libro que leían más a menudo los encuestados. Entre una oferta muy diversa, que abarca todos los géneros que podemos encontrar en las librerías, los encuestados optaron, fundamentalmente, por tres. Según la encuesta, el género literario que triunfa, con un 21,9 %, es “la novela histórica y de aventuras”; le siguen “la narrativa actual”, con un 20 %, y “la novela romántica y erótica” con un 11,7 %.

En cuanto a las preferencias por sexo, se aprecia que la mayor parte de las mujeres escoge “la narrativa actual”, con un 22,2 %; en cambio, los hombres eligen “la novela histórica y de aventuras” con el 27,5 % de los votos. Llama la atención que la tercera opción masculina sea la novela negra o que el género de novela romántica y erótica obtenga un 16 % de los votos femeninos y solo el 4,5 % de los masculinos.

En conclusión, los libros de aventuras y la novela histórica son los favoritos de los hombres, mientras que las españolas prefieren la narrativa actual a la hora de escoger una novela en la librería o de descargarla en su *e-book*.

(Adaptado de www.encuestamos.com)

A continuación, encontrarás un texto con sus párrafos desordenados. Ordénalo para que tenga sentido.

EL REPARTO DE LAS TAREAS DOMÉSTICAS

Los resultados revelan que el 43,1 % se reparten las tareas domésticas por igual. Una situación que apenas alcanza a la mitad de la población, porque aún existe un 40,2 % de los hogares en donde la mujer se encarga más que el hombre de las labores domésticas. Incluso los datos revelan que hay un 11,2 % de hogares en los que solo las mujeres realizan este trabajo. En cambio, solo hay un 2,2 % de hogares en los que los hombres se encargan en exclusiva de las labores domésticas.

En conclusión, podemos decir que en nuestro país todavía falta mucho para lograr la igualdad de las tareas domésticas entre ambos sexos. Las causas pueden deberse al fruto de la tradición y al machismo que aún existe en buena parte de la sociedad española.

Las labores domésticas se distribuyen en España de manera cada vez más igualitaria. Cada día son más los hombres que han pasado de echar una mano en casa a repartirse las tareas del hogar de forma paritaria con las mujeres.

Llama la atención que solo un 0,9 % de los hombres cosa en casa o que tan sólo el 4,4 % se encargue de planchar. En cambio, existen otras tareas que realizan con mayor frecuencia como poner la lavadora o el lavavajillas (16,9 %), fregar (21 %) y, sobre todo, cocinar (38,8 %). Lamentablemente aún queda un grupo de hombres, en torno al 11,4 %, que no realiza ninguna de las labores domésticas.

Después de comprobar que todavía las mujeres trabajan más en el hogar, hemos querido preguntar por las tareas que realizan más a menudo los varones españoles.

(Adaptado de *www.encuestamos.com*)

3.2.2. LA ESTRUCTURA DEL TEXTO. EL TÍTULO Y LA INTRODUCCIÓN

Un error que cometen con bastante frecuencia nuestros estudiantes es no poner un título a su texto y otro error muy habitual es no hacer una pequeña introducción. El objetivo de esta actividad es que practiquen esta primera parte. El profesor debe señalar que el título debe ser corto y que tiene que recoger la idea general del texto. El título se puede redactar en forma de pregunta.

Lee con atención los siguientes párrafos introductorios de textos donde se comentan gráficos. Escribe un posible título para cada párrafo. Después, introduce en Google el texto introductorio y comprueba si tu título se parece al original.

(1) Estamos en la era de la revolución deportiva. Es innegable que cada vez más personas se apuntan a practicar algún tipo de deporte, ya sea por una cuestión de salud, o bien de ocio.

<http://www.elmundo.es/yodona/>

(2) ¿Cómo se desplazan por sus ciudades los habitantes de distintas regiones del mundo? Según una encuesta realizada por Pew Research Center, depende en gran medida de su situación socioeconómica.

<http://www.lavanguardia.com/>

(3) Son muy variados los contenidos que ofrece la televisión para complacer el gusto del público que se sienta frente a la pantalla cada día. En esta encuesta, intentamos conocer un poco más de los gustos de los peruanos y por ello les preguntamos: “¿Cuál es el tipo de programa que prefiere ver?”.

<http://elcomercio.pe/>

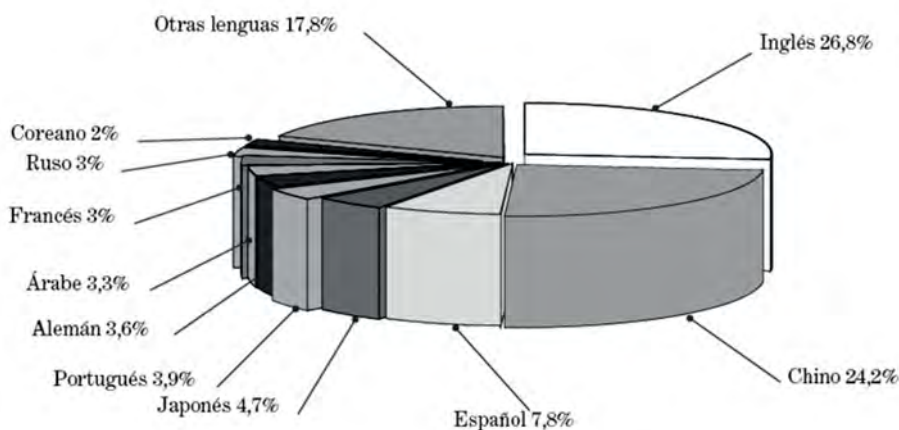
Ahora escribe un párrafo con una introducción para los siguientes títulos de textos donde se comentan gráficos. Después busca en Internet una noticia con este título y compara tu introducción con la que aparece en la noticia que hayas encontrado.

- (1) Usos de Internet en Colombia.
- (2) ¿Cuáles son las lenguas más habladas en el mundo?

3.2.3. CÓMO REFERIRSE A DATOS ESTADÍSTICOS

El objetivo de esta actividad es saber cómo se puede interactuar con el gráfico: cómo extraer datos, referirse a ellos y crear oraciones que tengan sentido. Se trata de trabajar algunos aspectos gramaticales, como, por ejemplo, las oraciones comparativas y el uso del artículo y de las preposiciones. También se trabajan algunos cuantificadores. En cuanto a los conectores, se ven algunos de oposición, y se repasa el léxico que aparece en este tipo de textos.

Observa el gráfico sobre las lenguas más usadas en Internet e intenta escribir un párrafo en el que describas los resultados del gráfico.



Fuente: Internet World Stats

Ordena las palabras y escribe frases que tengan sentido. ¿Se parecen a las que has escrito tú?

- (1) la tercera lengua / el gráfico / tras / en la Red / más utilizada / el chino / y / es / el español / el inglés / Según
(2) revelan / se comunican / Los datos / Internet / que / en español / de / un 7,8 % / de los usuarios
(3) sigue siendo / la primera lengua / en Internet / El inglés /, con diferencia, / utilizada

Observa el gráfico con los porcentajes de turistas que llegaron a España en 2015 según su lugar de procedencia. Escribe dos o tres frases en las que compares los datos.

Fuente del gráfico: <http://www.hosteltur.com/>

Lee la noticia correspondiente al gráfico. En cada número (1-10) hay tres opciones. Selecciona la correcta. Después, escucharás la noticia para comprobar si has acertado.

RÉCORD DE TURISMO INTERNACIONAL

España recibió 68 millones de turistas internacionales en 2015. Una (1) *cantidad/cifra/parte* que supone un aumento de casi el 5% respecto al ejercicio anterior y un nuevo máximo histórico para el país, (2) *por/según/para* datos del Instituto Nacional de Estadística. Solo en el último mes del año, el turismo internacional (3) *calculó/desarrolló/creció* el 7,6 % hasta alcanzar los 3,5 millones de visitantes.

Reino Unido, con casi 16 millones de turistas, (4) *sigue/seguído/siguiendo* de Francia, con 11,5 millones, y Alemania, con algo más (5) *de/que/a* 10 millones, fueron los principales países de procedencia de las personas (6) *quienes/cuales/que* visitaron nuestro país.

Los datos (7) *revelan/sorprenden/informan* un aumento en el volumen de turistas estadounidenses hasta (8) *subir/alcanzar/obtener* el millón y medio, así como del resto de América. Con un incremento anual (9) *del/de/en* el 11% y más de 2 millones de llegadas.

Para/En/Por comunidades, Cataluña fue el principal destino en 2015 con 17,4 millones de turistas.

El ocio, el recreo y las vacaciones fueron el motivo mayoritario de los turistas en sus viajes a España.

(Adaptado de <http://www.efe.com/efe>)

Indica en las siguientes frases qué artículo gramatical (un/una/el/la/los/las) es necesario en cada hueco; en algunos huecos no debes colocar el artículo.

- (1) ___ número de ___ divorcios aumenta de forma continuada desde su legalización en ___ 1981.
(2) ___ media de hijos por ___ familia es de 1,2.
(3) ___ mayor parte de ___ empresarios (___ 73%) son hombres.
(4) ___ 59% de ___ personas que viven solas son ___ mujeres.
(5) ___ mujeres representan ___ 34% del profesorado universitario.
(6) Casi ___ mitad de ___ población afirma que ha comprado por Internet.

Observa las siguientes frases y piensa si tienes que escribir “de” o “que”.

- (1) Hubo un 40 % menos de consumo _____ el verano pasado.
- (2) En total, un 38 % de los hogares del país manifestaron tener conexión a la red y, de esos, más _____ un 83 % tenía servicio de internet fijo.
- (3) La mujer se encarga más _____ el hombre de las labores domésticas.
- (4) Los jóvenes ganan un 40 % menos _____ los adultos.
- (5) Los pisos cuestan un 35 % menos _____ antes de la crisis.
- (6) Hay más _____ un 49 % de personas que nunca ha comprado a través de Internet.
- (7) Los coches más modernos consumen y contaminan hasta un 40 % más _____ lo que dicen sus fabricantes.

Relaciona las dos columnas

El 50 %	La gran mayoría de los encuestados
El 90 %	Tres cuartas partes de los encuestados
El 36 %	Uno de cada cuatro encuestados
El 75 %	La mitad de los encuestados
El 48 %	Alrededor de una tercera parte de los encuestados
El 25 %	Casi la mitad de los encuestados

3.2.4. CÓMO CONTRASTAR LOS DATOS

El objetivo de esta tarea facilitadora es trabajar los conectores contraargumentativos.

Lee con atención estas frases extraídas de la prensa; fíjate en los conectores que aparecen en cursiva.

En cuanto a las preferencias por sexo, se aprecia que la mayor parte de las mujeres escoge “la narrativa actual”, con un 22,2 %; *en cambio*, los hombres eligen “la novela histórica y de aventuras” con el 27,5 % de los votos.

La tabla revela que el 40 % de los usuarios que alquila lo hace porque su situación económica le impide comprar una vivienda. *Por el contrario*, un 38 % defiende que es una fórmula que les da más libertad, ya que la compra de una vivienda ata a un lugar y exige un nivel de gasto muy elevado durante un largo tiempo.

Uno de cada cuatro hogares en España tiene un perro como animal de compañía, *mientras que* sólo el 19 % de los españoles tiene un gato como mascota.

Introduce alguno de los conectores anteriores (“mientras que”, “en cambio”, “por el contrario”) en los siguientes textos.

(1) En los países desarrollados, alrededor del 80 % de los hogares posee un coche en buenas condiciones, en los mercados emergentes y países en vías de desarrollo son mucho más comunes las motocicletas y las bicicletas.

(2) Las consolas de videojuegos son los equipos tecnológicos que menor participación tienen en los hogares colombianos (9 %). El equipo de sonido aparece como el electrodoméstico más popular en el país, seguido de los reproductores de video y los televisores LCD, plasma o LED.

Observa la siguiente tabla relacionada con los gastos de las familias españolas e intenta construir frases en las que se contrasten los datos. Para ello debes utilizar alguno de las siguientes conectores: “mientras que”, “en cambio”, “por el contrario”.

El gráfico se puede ver en:
<http://www.20minutos.es/noticia/2378160/0/aplicaciones/aborro/control-de-gastos/>

3.2.5. CÓMO DESTACAR LOS DATOS MÁS IMPORTANTES

Esta tarea facilitadora tiene varios objetivos gramaticales y léxicos. El primero es el uso de las oraciones concesivas que suelen aparecer siempre en este tipo de textos (“aunque” o “a pesar de” / “a pesar de que”). En segundo lugar, nos fijaremos en el uso de adverbios terminados en “mente” y en los verbos que nos ayudan a destacar los datos, como por ejemplo: destacar, mostrar, indicar, demostrar, duplicar...

Fíjate en las siguientes frases y en las palabras marcadas en cursiva. Puedes explicar cómo se usan y funcionan.

- (1) *A pesar de que* el 72 % de los franceses encuestados dicen “amar” España, también hay un 21 % al que no le gusta el país y un 7 % que no opina ni a favor ni en contra.
- (2) Aunque, por lo general, los españoles están contentos con su vivienda, uno de cada cuatro (25 %) asegura que tiene intención de mudarse a corto o medio plazo y tres de cada diez lo harán si encuentran algo interesante.
- (3) El IV Observatorio de Redes Sociales pone especial hincapié en el espectacular crecimiento de otras redes sociales como LinkedIn, Pinterest e Instagram. *A pesar de* ser redes que siguen lejos de ser consideradas universales, tanto Instagram como LinkedIn han conseguido alcanzar una penetración del 27 % entre internautas activos.

Coloca las oraciones en el orden correcto. Fíjate bien en los signos de puntuación (coma y punto final) de cada frase.

- (1) un 9,1 % / no haber leído / sí lo ha hecho. A pesar de que / reconoce / este año, / la mayoría de los españoles / ni un libro/
- (2) sigue siendo / en nuevos usuarios / Aunque / su crecimiento /Facebook / la red de referencia, / se ha frenado.

En el siguiente texto faltan 7 verbos que se suelen usar cuando analizamos los datos de un gráfico. Completa el texto con los siguientes verbos en su forma y tiempo correspondiente. En algunos casos podrás utilizar dos formas verbales. Fíjate bien en el sujeto de la frase.

mostrar / destacar / indicar / demostrar / duplicar / crear / utilizar

EL USO DE LAS REDES SOCIALES EN LA EDUCACIÓN

Hoy vamos a analizar los datos que se han obtenido de las encuestas realizadas a alumnos y profesores del curso «Educación Conectada en Red» que estamos realizando gracias al Ministerio de Educación.

El primer gráfico ____1____ que la reina de las redes sociales es Facebook. *Prácticamente* ____2____ a los usuarios de Twitter entre los profesores. *Claramente* se ve que Tuenti es una red enfocada a los alumnos entre 10-16 años y que los profesores, *mayoritariamente*, no hacen uso de ella (1 de cada 10). ____3____ el resultado de LinkedIn que ____4____ la orientación profesional que tiene esta red. Sin embargo, los profesores no parece que se conecten a ella (2 de cada 10).

Llama la atención que, a pesar del uso que se hace de las redes sociales, solo 3 profesores de cada 10 ____5____ las redes sociales para su trabajo. De igual forma, en el grupo de los alumnos solo 3 de cada 10 usan las redes sociales para estudiar. El gráfico es revelador y nos ____6____ *claramente* que los profesores no consideran las redes sociales un medio para comunicarse con los alumnos.

En nuestra opinión, las redes sociales son una herramienta imprescindible para llegar a los alumnos. Es verdad que se necesita aprendizaje, pautas de uso y normas para que el uso de la red social se convierta en un uso profesional para el estudiante, pero ____7____ *firmente* que los esfuerzos que hagamos en esa dirección darán sus frutos.

Texto adaptado de: <http://blog.educalab.es/redes/category/estadistica/>

Observa también las palabras marcadas en cursiva, los adverbios terminados en -mente. ¿A qué verbo acompaña cada adverbio? ¿Podrías relacionarlos con su significado en este cuadro?

Prácticamente	De manera evidente
Claramente	Con seguridad
Mayoritariamente	Casi o por poco
Firmente	En su mayor parte

3.2.6 CÓMO EXTRAER UNA CONCLUSIÓN

El objetivo de esta tarea facilitadora es recordar a los estudiantes que el texto que escriban debe terminar con una conclusión. Para ello les mostraremos los conectores de cierre que suelen aparecer en este tipo de textos.

CONECTORES PARA TERMINAR UN TEXTO

1. CON UN RESUMEN	2. CON UNA CONCLUSIÓN
En resumen,	En conclusión,
Para resumir,	A modo de conclusión
En suma,	En definitiva,

Mira la tabla que aparece en el proyector y completa el artículo periodístico con las palabras o expresiones que tienes a continuación.

de hecho / se observa / de los / en concreto / puesto / caso / por / elevadas /
seguido de / total / presentan / las que

Ver tabla en:

http://economia.elpais.com/economia/2016/05/20/actualidad/1463746594_042448.html

¿CUÁLES SON LOS ESTUDIOS CON MENOS PARO?

Hay estudios universitarios que son apasionantes, pero luego no tienen muchas salidas laborales. Hay otras carreras, en cambio, que no son tan divertidas pero automáticamente te garantizan un puesto de trabajo.

El Instituto Nacional de Estadística (INE) ha publicado la Encuesta de Inserción Laboral de Titulados Universitarios, una lista de las carreras con mejores y peores salidas.

Como ___ 1 ___ en la tabla, los profesionales formados en Matemáticas y Estadística y los dedicados a Servicios de seguridad tienen las tasas de paro más bajas de España.

___ 2 ___, el paro afecta al 5,7 % de los profesionales dedicados a las matemáticas y estadística y al 7,45 % ___ 3 ___ que trabajan en servicios de seguridad. Estos dos sectores son los únicos que ___ 4 ___ tasas de paro globales (sumando hombres y mujeres) ___ 5 ___ debajo del 10 %.

Los siguientes profesionales con menos paro son los dedicados al Derecho (10,63 %), ___ 6 ___ los dedicados a la Veterinaria (10,65 %) y a la Salud (12,18 %).

Este *ranking* presenta variaciones si se hace la distinción por sexo. Así, en el ___ 7 ___ de las mujeres, las profesionales con menos paro son también las formadas en Matemáticas y Estadística (7,79 %); sin embargo, el segundo ___ 8 ___ es para las que han estudiado Informática (11,62 %).

Las tasas de paro más ___ 9 ___ corresponden a aquellas personas que han estudiado programas de formación básica, que son ___ 10 ___ han alcanzado como máximo la enseñanza secundaria obligatoria o el bachillerato y no han seguido estudios superiores. ___ 11 ___, este es con diferencia el colectivo más numeroso en España del ___ 12 ___ de la población mayor de 16 años.

(Adaptado de *www.lavanguardia.com*)

Ahora, añade una opinión personal y una conclusión a este texto.

3.2.7. TAREA FINAL. REDACTAR UN ARTÍCULO EN EL QUE SE COMENTA Y SE OPINA SOBRE LOS DATOS DE UN GRÁFICO

En esta tarea final, les pediremos a los estudiantes que elaboren su artículo. Usaremos el modelo de la expresión escrita del DELE B2 que aparece en la página web del Instituto Cervantes. Ver el gráfico en:

http://www.cervantes.es/imagenes/File/lengua/diplomas/b2/prueba3/B2_EIE_T2.pdf

Instrucciones:

Trabajas en la sección cultural de una revista de la ciudad de Córdoba (España) y te han pedido la redacción de un artículo sobre los distintos usos que los ciudadanos hacen de Internet. Para redactar tu artículo dispones de la información que aparece en el siguiente gráfico.

Redacta un texto en el que deberás:

- (1) introducir el tema;
- (2) comparar de forma general los porcentajes de los distintos usos de Internet que hace la población de Córdoba;
- (3) destacar los datos que consideres más relevantes;
- (4) expresar tu opinión sobre los datos que ofrece el gráfico;
- (5) elaborar una conclusión.

Número de palabras: entre 150 y 180.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHMADI, A. y MANSOORDEHGHAN, S. (2014): "Task Type and Prompt Effect on Test Performance: A Focus on IELTS Academic Writing Tasks", *The Journal of Teaching Language Skills* (JTLS) 6, 1-20.
- CHAMORRO, M. (2013): *Sistema de certificación de lingua galega (CELGA) no marco común europeo de referencia para as linguas. Estudio de fiabilidade e validez*, Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- DIPLOMAS DE ESPAÑOL DELE: <http://dele.cervantes.es/informacion-general/nivel-b2.html>
- GYSEN, S. y COLPIN, M. (2006): "Developing an introducing task based language test", K. Van den Branden (ed): *Task-based Language Education. From Theory to Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca nueva.
- INSTITUTO CERVANTES (2014): *Guía del examen DELE B2*, http://dele.cervantes.es/informacion/guias/materiales/b2/guia_examen_dele_b2.pdf
- MENDOZA RAMOS, A. (2015): "La selección de las tareas de escritura en los exámenes de lengua extranjera destinados al ámbito académico", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18, <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero-18-2015>
- PLAKANS, L. (2009): "Discourse synthesis in integrated second language writing assessment", *Language Testing*, 26 (4), 561-587.

- PLAKANS, L. (2010). "Independent vs. integrated writing tasks: A comparison of task representation", *TESOL Quarterly*, 44 (1), 185-194.
- SOLER CANELA, O. (2007): "Diferentes enfoques en la evaluación de lenguas mediante tareas", *MarcoELE*, 8, 111-121.
- UYSAL, H. H. (2010): "A critical review of the IELTS writing test", *ELT Journal*, 64 (3), 314-320.
- WEIGLE, S. (2004): "Integrating reading and writing in a competency test for non-native speakers of English", *Assessing writing*, 9(1), 27-55.
- YANG, H.-C. y PLAKANS, L. (2012): "Second language writers' strategy use and performance on an integrated reading-listening-writing task", *TESOL Quarterly*, 46(1), 80-103.

Los diminutivos y su variación en español: Implicaciones para la enseñanza de E-LE/L2

CECILIA CRIADO-DE DIEGO
Universidad Nacional de Educación a Distancia

I. INTRODUCCIÓN

Los diminutivos presentan una rica variedad formal y funcional. Su morfología está determinada por formas (-ito, -ico, -illo, etc.) y alomorfos (-cito/-ecito, -cico/-ecico, -cillo, -ecillo) que se unen a las palabras base de manera sufijal (*caldito, mantica*), interfijal (*barecito, hierbecita*) o infijal (*Carlitos, paragüitas*). Funcionalmente son unidades productivas tanto en el plano semántico como en el pragmático; no solo tienen la capacidad de matizar el significado de las palabras a las que se adhieren, sino que también pueden modificar todo el discurso, aminorando, por ejemplo, la carga amenazante de ciertas peticiones.

La pluralidad de formas y funciones da lugar a una prolífica variación lingüística sujeta a la variable dialectal y a la variable sociolingüística. En este sentido es conocida la especialización diminutiva de ciertas regiones ibéricas. Los españoles solemos asociar -ete a Cataluña y Valencia, -ico a aragoneses, navarros y murcianos, -uco a cántabros, -iño a gallegos, -in(o) a asturianos, leoneses y extremeños, e -illo a andaluces occidentales. Los hablantes de español tendemos también a relacionar el uso reiterado del diminutivo con el lenguaje infantil, o mejor, con la interacción con niños. Es de esperar, asimismo, que la coloquialidad, la informalidad, la familiaridad y la espontaneidad sean factores tendentes al uso de los sufijos apreciativos, frente a la especialización, la elaboración o la objetividad. De forma no generalizada, el diminutivo puede vincularse también con las mujeres, las hablas rurales o los estratos sociales más sufridos en las sociedades altamente jerarquizadas.

La dificultad que entraña sistematizar este contenido hace que el diminutivo quede muchas veces excluido de programas curriculares y manuales de español. Resulta paradójico que uno de los recursos derivativos más rentables de nuestra lengua quede fuera del aula de español como lengua extranjera/segunda, por lo que nos proponemos contribuir a atenuar esta carencia mediante una propuesta de sistematización del contenido relativo a la variación y variedad del diminutivo, y una propuesta de inclusión de este contenido en una programación curricular de centro.

2. VARIACIÓN Y VARIEDAD FORMAL DEL DIMINUTIVO EN ESPAÑOL

2.1.

Los alomorfos de las formas diminutivas están condicionados morfológicamente. Decimos *camioncito* en vez de **camionito* por un condicionamiento morfológico: la ter-

minación en *-n* de la palabra *camión*. Decimos *pececito* y no *pecito* por otra restricción formal: el carácter monosílabo de la palabra *pez*¹.

Los alomorfos están también sujetos a la variable dialectal. De manera que en algunas regiones hispanoamericanas se escucha *lechita* o *hambrita*, derivados ajenos a las variedades peninsulares donde los bisílabos terminados en *-e* forman sus diminutivos con el interfijo *-c-*: *lebecita*, *hambrecita*.

2.2.

En algunas regiones no son solo los alomorfos los que están condicionados por las características morfológicas de la palabra, sino que también pueden aparecer en distribución complementaria las propias formas diminutivas. En gran parte del Caribe hispánico y en toda Colombia, por ejemplo, *-ito* alterna con *-ico*: se utiliza *-ico* en todas las palabras cuya base léxica termina en *-t* o *-tr*, e *-ito* en el resto². Así, se dice *mesita* o *perrito*, pero *cuentico* o *metrico*.

2.3.

Otra cuestión que afecta a la variedad formal diminutiva es la selección del repertorio. Por un lado, porque las fronteras que separan los diferentes tipos de sufijos apreciativos no están delimitadas. Por eso muchos nombres propios con aumentativo (*Cecilona*, *Miguelón*, *Martona*, etc.) pueden adquirir los matices de afectividad propios de diminutivo. También algunas bases léxicas con ciertos despectivos pueden apropiarse de valores de aminoración o afecto. Con *feúcho* normalmente no pretendemos ser peyorativos, sino cortesés: rebajamos la carga negativa de la base para restarle ofensividad. Una madre que llama *pequeñajo* a su bebé estará también más cercana al cariño que al desprecio.

Por otro lado, algunos diminutivos se manifiestan en una extensión geográfica muy limitada. Es el caso de *-ingo* en Bolivia o de *-iño* en Galicia.

Por último, otros diminutivos presentan una escasa productividad. Pueden aparecer con una lista de palabras muy reducida. Es el caso de los llamados *diminutivos familiares* (Gómez Torre 2005: 26), como *-eras* (*guaperas*) u *-olis* (*finolis*).

.....
1. Los condicionamientos morfológicos de los diminutivos pueden consultarse en RAE (2009: 167-168).

2. Puede consultarse más información sobre la extensión geográfica y los condicionamientos eufónicos de *-ico* en Aleza (2002: 280), Alonso (1974: 185), Hasselrot (1957: 264 y 269), Lapesa (1980: 586), Lipsky (1994: 238, 249 y 258), Nández (2006: 33), Pharies (2002: 308), Quesada Pacheco (1996: 109), Vaquero (1996: 64) y Zamora Vicente (1985: 163 y 164).

3. VARIACIÓN Y VARIEDAD FUNCIONAL DEL DIMINUTIVO EN ESPAÑOL

3.1.

En los libros escolares de lengua española y en los manuales de E-LE es habitual definir el diminutivo a partir de su valor dimensional³. Se dice que son morfemas que sirven para formar palabras que denotan un menor tamaño que aquello que designa el vocablo base al que se unen. Un *librito*, así, es un ‘libro pequeño’. Sin embargo, esta función en realidad no es hoy muy recurrente y es difícil encontrar ejemplos en contexto donde el valor dimensional sea único y evidente. Bryce Echenique, no obstante, lo utiliza con asiduidad en sus novelas para contraponerlo al valor aumentativo propio de los sufijos *-ote/-azo*. Así ocurre en esta secuencia de *Un mundo para Julius: Desde el fondo, Víctor la contemplaba por encima de las cabecitas de unos cincuenta niños y de las cabezotas de unas cincuenta amas*.

3.2.

La reducción del tamaño no es, como decimos, una función común del diminutivo. Sí lo es la disminución. En la variedad de español peninsular septentrional decimos que alguien es *famosillo* cuando es menos que famoso o cuando las cualidades por las que ha llegado a esa condición se ponen en cuestión; alguien es un *jefecillo* cuando tiene un rango inferior a otros jefes o cuando dudamos de su autoridad. También las palabras que en principio tienen una carga positiva pueden verse aminoradas. Decimos *guapillo* o *morenillo* cuando las personas a las que nos referimos no poseen de forma completamente satisfactoria las cualidades que designarían las palabras base.

3.3.

Junto a la aminorativa, una de las funciones más comunes del diminutivo es la afectiva. En esta estrofa de Max Jara se advierte con claridad este valor: *Ojitos de pena / carita de luna, / lloraba la niña / sin causa ninguna*. Fijémonos en que, aun siendo la niña el objeto de afecto, no es en este significante (o en otro sinónimo) donde el poeta coloca el diminutivo sino en dos de sus atributos, los ojos y la cara, lo que demuestra la capacidad de estos elementos para superar el marco del lexema al que se unen.

3.4.

Es posible también que Max Jara trate de centrar nuestra atención en los ojos y la cara de la niña, y necesite intensificarlos. Esta función intensificadora del diminutivo es también frecuente, aunque solo en ejemplos escogidos es independiente de otras funciones. En una oración como *El tipo este es clavadito a su hermana* entendemos que la

3. A esta conclusión llegamos después de analizar los contenidos sobre el diminutivo de todos los manuales de la biblioteca del Instituto Cervantes de Sao Paulo. Los resultados de dicho análisis están próximos a su publicación. Muchas de las afirmaciones contenidas en este apartado se desprenden de un análisis de dos corpus originales que llevamos a cabo durante el año 2015. El corpus escrito consistía en 970 artículos de opinión aparecidos en prensa, y, el oral, en seis horas y treinta minutos de grabaciones de programas de cocina. Las áreas lingüísticas seleccionadas (zona española, zona mexicana y centroamericana, zona caribiega, zona andina, zona chilena y zona rioplatense) están representadas de forma proporcional. También esperamos que estos resultados sean publicados en los próximos meses.

motivación del hablante para introducir un diminutivo en su discurso no es afectiva ni obedece a ninguna otra intención que no sea la intensificadora.

3.5.

La ironía es un recurso que utilizamos los hablantes para expresar justamente lo contrario de lo que queremos decir. La especialización lingüística aminorativa y afectiva del diminutivo hace que sean recursos idóneos para expresar lo contrario de manera solapada y burlona. Si hablamos de los *Rolls-Royce* aceptados por políticos corruptos, por ejemplo, podremos referirnos a ellos como *detallitos* sin que nadie infiera que consideramos el regalo pequeño o que manifestemos un afecto hacia el sujeto.

3.6.

Nuestros intercambios comunicativos están regulados por la denominada cortesía lingüística. Entre los diferentes recursos que los hablantes utilizamos para no dañar la imagen pública de nuestros interlocutores se encuentran los diminutivos. Si en un restaurante un cliente dice a un camarero ¿Me trae un vasito de agua, por favor?, el uso del sufijo apreciativo no puede entenderse desde el punto de vista dimensional –el cliente no quiere un vaso de agua pequeño– ni afectivo –el cliente no conoce al camarero–. Su uso obedece a razones corteses. El diminutivo, al igual que las fórmulas del tipo *por favor, gracias*, etc. mitigan la posible amenaza de algunos actos de habla, como son las peticiones. Esta función parece más común en América que en España. En general, la sociedad hispanoamericana utiliza más recursos de atenuación que la española (Albelda 2010). Este hecho puede deberse a la diferencia entre lo que Albelda y Briz (2010) denominan sociedad de acercamiento y sociedad de distanciamiento. La española, más tendente al acercamiento que la hispanoamericana, recurre a menos atenuantes en situaciones informales y coloquiales para evitar el distanciamiento con su interlocutor.

4. PROPUESTA DE INCLUSIÓN DE LOS DIMINUTIVOS EN UNA PROGRAMACIÓN DE CENTRO

La presencia de los diminutivos en el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* es escasa. Se señalan los hipocorísticos en los niveles iniciales, algunos adjetivos con sufijos apreciativos en los niveles intermedios y, en los niveles avanzados, los gerundios con diminutivo y el carácter pragmático de estos sufijos para intensificar o ironizar. La evidente imposibilidad de abarcar todos los fenómenos lingüísticos puede justificar la limitada presencia del diminutivo en este plan. Ahora bien, la alta rentabilidad de estos sufijos hace necesario su tratamiento en el aula de E-LE/L2.

Teniendo en cuenta las anotaciones sobre variación y variedad, y un análisis de corpus originales (ver nota 3), realizamos una propuesta de inclusión del diminutivo en una posible adaptación del *PCIC* en una programación de centro. Para ello, consideramos tres parámetros: la frecuencia, la universalidad y la regularidad. De manera que en el Ar se encuentran aquellos contenidos que son más comunes, están más extendidos en el

territorio hispánico y presentan una mayor uniformidad, mientras que en el C2 incluimos aquellos hechos lingüísticos que menos cumplen estos requisitos.

4.1. NIVEL A1

Gramática:

- formación de sustantivos y adjetivos con diminutivo *-ito*: *librito, casita, gordito, bajita*.

Tácticas y estrategias pragmáticas:

- uso de los sufijos apreciativos para expresar afecto: *¡qué ojitos!*;
- uso del diminutivo en adjetivos descriptivos socialmente negativos: *Juana es bajita y gordita*;
- intensificación cortés en enunciados de ofrecimiento y aceptación:
- *¿Quieres un poquito?* [señalando, por ejemplo, una tarta]
- *Sí, un poquito*.

Saberes y comportamientos socioculturales:

- hipocorísticos y diminutivos: *Pepita, Jorgito*.

4.2. NIVEL A2

Gramática:

- formación del diminutivo *-illo*: *poquillo, famosillo, facilillo, cerquilla*;
- formación del diminutivo *-ecito* (o *-ecillo*) en palabras que terminan en *-n* o *-r*: *pantaloncito, yogurcito, pero señorito*;
- formación del diminutivo *-cito* (o *-cillo*) en palabras bisílabas terminadas en *-e*: *padrecito, cafecito*;
- formación de adverbios con diminutivo: *cerquita, despacito*.

Nociones específicas:

- palabras lexicalizadas con el diminutivo *-illo*: *zapatillas, mercadillo, pasillo, mantequilla* o *cigarrillo*.

Funciones:

- despedirse: *(muchos) besitos*.

Tácticas y estrategias pragmáticas:

- insistencia en la pequeñez mediante diminutivos: *una sillita pequeñita*.

4.3. NIVEL B1

Gramática:

- formación del diminutivo *-ico*: *gatico, momentico, cortico, despacico*;
- formación del diminutivo *-ecito* en palabras que terminan vocal *-a/-o* átona, son bisílabas y la sílaba tónica contiene diptongos en *ie* o *ue*: *hierbecita, tiernecito, juegucito, nuevecita*;
- formación del diminutivo *-cito* en términos acabados en vocal acentuada: *sofacito, papacito* (en alternancia con *papaíto, papito*), *mamacita* (en alternancia con *mamaíta, mamita*).

4.4. NIVEL B2

Gramática:

- formación de los diminutivos *-in(o)* (*pequeñín, papelín, cervecina*), *-ete* (*amiguetes, calvete, viejete/vejete*), *-uelo* (*pequeñuela, tiranuelo*), *-ajo* (*pequeñajo,*) y *-ejo* (*ratejo, minutejo, lugarejo*);
- formación de palabras con más de un diminutivo: *poquitín, chiquitito*.

Nociones específicas:

- palabras lexicalizadas con diminutivo: *papeleta, peluquín, rodilla, pantorrilla, tobillo, mejilla, barbilla*.

Tácticas y estrategias pragmáticas:

- diminutivo con valor irónico: ¡*Qué gracioso te estás hoy!*;
- diminutivo con valor intensificador: *Juan es igualito/clavado a su madre*.

4.5. NIVEL C1

Gramática:

- formación del diminutivo *-uco* (*ventanuco, casuca, tierruca*), *-uno* (*raruno, viejuno*) y *-ucho* (*casucha, flacucho*);
- formación del diminutivo *-ecito* en palabras terminadas en consonante, monosílabas y no antropónimas: *lucecita, mesecito, pececito*;
- alternancia *-ito/-ecito* cuando la palabra termina en *-io/-ia*: *limpito/limpiecito*.

4.6. NIVEL C2

Gramática:

- formación de los llamados diminutivos familiares: *-ales, -eras, -olis* (*vivales, guape-ras, frescales, finolis*);

- formación de diminutivos con el interfijo *-c-* en vez de *-ec-* en los monosílabos: *barcito, florcita, trencito*;
- alternancia *-ito/-ecito* con palabras bisílabas que contienen el diptongo *ie/ue*: *nuevito/nuevecito; piedrita/piedrecita; tiernito/tiernecito; jueguito/juegucito*;
- admisión de diminutivos en el gerundio como adverbio: *andandito/*andandito despacio*; [Hispanoamérica] tendencia a usar el diminutivo en gerundios: *callandito, corriendito*.

Nociones específicas:

- expresiones que contienen palabras con diminutivo, lexicalizadas o no: *ser un hombrecito/mujercita, darse una manito de gato, salir o salirse alguien de sus casillas*.

Tácticas y estrategias pragmáticas:

- diminutivos con valor irónico: ¡Vaya nochecita! ¡Qué cochecito!

5. CONCLUSIONES

Hemos llevado a cabo una propuesta de sistematización de la variedad formal y funcional del diminutivo teniendo en cuenta su destino pedagógico. Hemos resumido tanto la problemática formal del fenómeno como su variedad funcional en el plano semántico y el pragmático. Se ha presentado un panorama suficiente para ilustrar al docente de E-LE/L2 la complejidad del hecho lingüístico y la imprecisión que supone reducir los valores del diminutivo a la función dimensional.

Asimismo, hemos incluido esta sistematización en una posible programación de centro a partir de la estructura del *PCIC*. Su flexibilidad permite que cada docente adapte los contenidos a su situación concreta de aula.

Esperamos que ambas propuestas sean de utilidad a los docentes y autores de materiales didácticos, de modo que la presencia del diminutivo en el aula de E-LE/L2 esté en consonancia con su alta productividad y su realidad geolectal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBELDA, M. y BRIZ, A. (2010): "Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales", M. Aleza Izquierdo y J.M. Enguita Utrilla (coords.), *La lengua española en América: normas y usos actuales*, Valencia: Universitat de València, 237-260.
- ALEZA IZQUIERDO, M. y ENGUITA UTRILLA, J.M. (2002): *El español de América: aproximación sincrónica*, Valencia: Tirant lo Blanch.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2005 [1997]): *Gramática didáctica del español*, Madrid: S.M.
- HASSELROT, B. (1957): *Études sur la formation diminutive dans les langues romanes*, Upsala: Universidad de Upsala.

- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- LAPESA, R. (1980): *Historia de la lengua española*, Madrid: Gredos.
- LIPSKY, J.M. (1994): *El español de América*, Madrid: Cátedra.
- NÁÑEZ FERNÁNDEZ (2006): *El diminutivo. Historia y funciones en el español clásico y moderno*, Madrid: UAM Ediciones.
- PHARIES, D. (2002): *Diccionario etimológico de los sufijos españoles*, Madrid: Gredos.
- QUESADA PACHECO, M.A. (1996): “El español de América central”, M. Alvar (ed.), *Manual de dialectología hispánica. El español de América*, Barcelona: Ariel, 101-115.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009): *Nueva Gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa.
- VAQUERO, M. (1996): “Antillas”, M. Alvar (ed.), *Manual de dialectología hispánica. El español de América*, Barcelona: Ariel, 51-67.
- ZAMORA VICENTE, A. (1985): *Dialectología española*, Madrid: Gredos.

El papel de la modalidad lingüística andaluza en la enseñanza de español como lengua extranjera

RAFAEL CRISMÁN PÉREZ
Universidad de Cádiz

I. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende abordar la problemática de las actitudes lingüísticas en la enseñanza de español como lengua extranjera. En este punto, hemos pretendido analizar la actitud de una muestra piloto compuesta por cincuenta y dos estudiantes de español como lengua extranjera hacia la modalidad lingüística andaluza con el fin de aumentar la muestra en una posterior investigación hasta alcanzar un número significativo de informantes.

Los estudiantes fueron alumnos procedentes de China, Rusia, Estados Unidos, Francia y Ucrania. Todos ellos eran estudiantes universitarios cuyas edades estaban comprendidas entre los dieciocho y los veinticinco años. Treinta y cuatro estudiantes fueron mujeres frente a dieciocho hombres.

Para llevar a cabo nuestro estudio, en un primer momento nos basamos en diferentes investigaciones acerca de la medición de las actitudes tanto desde un punto de vista cognitivo, a partir de los trabajos tradicionales de Allport (1935) o Azjen (1988) como desde un punto de vista conductual, a partir de las investigaciones de autores como Osgood, Succi y Tannenbaum (1957). Asimismo, hemos partido de diferentes revisiones más recientes acerca de esta cuestión mediante el análisis de los trabajos de Garret (2010), Giles & Marlow (2011), Schoel *et al.* (2013) o Speelman, Spruyt, Impe & Geeraerts (2013). Finalmente, hemos tenido en cuenta la actitud hacia la modalidad lingüística andaluza para estudiantes de español como L1 en otros estudios (Crismán y Núñez 2015; Crismán y Núñez, en prensa), cuyo objetivo ha sido la cuantificación de la actitud hacia diferentes variedades normativas del español actual, entre las cuales se encontraba también la modalidad lingüística andaluza. Esto, además, ha convergido en una actitud ecléctica que comprendiera tanto componentes cognitivos como conductuales a la hora de establecer unos patrones de cuantificación de las actitudes lingüísticas (Cestero y Paredes 2015), al tiempo que nos ha permitido aportar evidencias de validez a la investigación mediante el análisis de la actitud hacia la modalidad lingüística andaluza desde diferentes perspectivas.

2. INSTRUMENTO

A partir de las aportaciones anteriormente expuestas acerca de la *actitud* y de los componentes que integran la misma pretendimos elaborar una serie de instrumentos de medición mediante los cuales pudiésemos cuantificar el componente cognitivo, el conductual y el afectivo con respecto a la modalidad lingüística andaluza. Así pues,

tuvimos en cuenta los instrumentos usados para la cuantificación de la actitud hacia la modalidad lingüística andaluza en estudiantes de español como L1. Estos instrumentos fueron adaptados a la muestra de estudiantes de español como L2 gracias a una muestra piloto de cincuenta estudiantes ajenos al estudio llevado a cabo en la presente investigación. Los instrumentos quedaron constituidos a partir de tres escalas donde se intercalaron ítems referidos a componentes cognitivos, conductuales y afectivos según las investigaciones de Roperio (2001) y Carbonero (1982; 2004), en las que se define las características lingüísticas de la modalidad andaluza y algunas de sus posibilidades de valoración extralingüística.

El primer cuestionario se compuso de un total de siete ítems. Estos ítems fueron preguntas de posibilidad de respuesta binaria a partir de una afirmación o una negación. Así pues, el primer instrumento pretendió medir la actitud hacia la modalidad lingüística andaluza de manera general. El segundo cuestionario pretendió medir el grado de conocimiento morfológico y sintáctico de la modalidad lingüística andaluza. Para ello se establecieron un total de veinte ítems. Diez de ellos destinados a cuantificar el conocimiento relativo al paradigma morfológico verbal y otros diez a cuantificar el conocimiento morfológico del paradigma nominal. Los ítems quedaron constituidos a partir de usos lingüísticos habituales de hablantes andaluces recogidos en grabaciones.

Este cuestionario propuso cuatro posibilidades de respuesta cerrada, de modo que el informante debía responder a partir de la valoración del uso expuesto en cada ítem. Las cuatro posibilidades fueron: *es correcto y es andalucismo*; *es incorrecto y es andalucismo*; *es correcto, pero no es andalucismo*; *es incorrecto y no es andalucismo*.

Por último, el tercer cuestionario se compuso, también, de un total de veinte ítems. En este caso expusimos algunos de los usos lingüísticos recogidos en el segundo cuestionario, aunque también recurrimos a nuevos usos tomados de las grabaciones. No obstante, para medir la actitud de los informantes hacia la modalidad lingüística andaluza en diferentes situaciones comunicativas, propusimos tres posibilidades contextuales, de manera que los informantes debieron contestar de manera afirmativa o negativa si recurrían a dichos usos en una situación comunicativa formal (la situación propuesta como ejemplo fue una entrevista de trabajo); una situación comunicativa estándar (en este caso el interlocutor propuesto fueron los padres del informante) y una situación comunicativa informal (en este punto propusimos que el interlocutor fuera el mejor amigo del informante).

Todos los instrumentos demostraron un índice de consistencia interna aceptable. Para ello recurrimos al coeficiente del *alpha de Cronbach*. Estos coeficientes se situaron entre .71 y .89 con respecto a los tres instrumentos descritos anteriormente.

3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos concluyeron que, en líneas generales, la actitud de los estudiantes hacia la modalidad lingüística andaluza fue negativa. No obstante, esta valoración no estuvo especialmente marcada, ya que hubo una gran diversidad de

valoraciones desde el punto de vista individual. Este resultado se vio corroborado por otras investigaciones acerca de la valoración de hablantes de español como L1 (Cestero y Paredes 2015; Trigo 1993), así como por otros estudios acerca de la actitud hacia algunos usos lingüísticos característicos de la modalidad lingüística andaluza (Crismán 2008).

Por otro lado, los resultados mostraron una correlación existente entre el conocimiento morfológico y sintáctico de la modalidad lingüística andaluza y la actitud hacia la misma, de modo que, cuanto más conocimiento demostraron los informantes, mejor fue la valoración que hicieron hacia la modalidad lingüística andaluza. Algo que también se vio refrendado por otras investigaciones (Crismán y Núñez 2015; Crismán y Núñez, en prensa).

Asimismo, los resultados mostraron que, como norma general, los informantes asociaron los usos incorrectos gramaticalmente a situaciones comunicativas informales, así como asociaron los correctos a situaciones comunicativas formales. Esto evidenció, una vez más, una actitud negativa hacia la modalidad lingüística andaluza, a partir de su valoración como una modalidad lingüística asociada a usos desprestigiados, lo que se vio corroborado por otras investigaciones (Carbonero 1982).

4. DISCUSIÓN

Como hemos podido comprobar, la actitud hacia la modalidad lingüística andaluza actualmente es negativa por parte de muchos estudiantes de español como lengua extranjera, lo que también se ve confirmado por hablantes y estudiantes de español como L1.

Esto nos lleva a replantearnos la relevancia de una educación metalingüística, basada también en un componente actitudinal, superpuesto a la tradicional enseñanza de la gramática y los usos comunicativos. En este punto, una de las actuales aportaciones que apuntan en esta dirección es la de los investigadores Van Compernelle & Williams (2013), quienes sostienen la importancia del fomento de una competencia sociolingüística, la cual va más allá de la competencia gramatical a partir de su superposición con la competencia comunicativa.

Todo ello nos indica que en la enseñanza de español como lengua extranjera debemos tener en cuenta varios componentes fundamentales: por un lado, debemos ofrecer una educación lingüística basada en el conocimiento gramatical, pues, como hemos demostrado, este se encuentra en relación directa con otro tipo de conocimiento tanto lingüístico como extralingüístico; por otra parte, una educación lingüística basada en la funcionalidad, apoyada en el desarrollo y fomento de la competencia comunicativa, a través de la enseñanza de diferentes usos lingüísticos de acuerdo con diferentes situaciones comunicativas y con diferentes interlocutores y, además de esto, una educación lingüística basada en un componente actitudinal, a partir del cual el estudiante de español como L2 considere las diferentes posibilidades de variación de la norma culta del español como un enriquecimiento, de manera que la superposición de la mismas

constituya la manera más completa de aprehender las diferentes posibilidades de comunicación que esta lengua ofrece.

En esta línea de investigación, una de las aportaciones más significativas es la de Caravedo (2013), quien reconoce la posibilidad del valor distintivo de una variante según la percepción de una determinada comunidad de hablantes perteneciente a una comunidad lingüística concreta. De este modo, cuanto mayor conocimiento tenga el hablante de español tanto de L1 como de L2 de las diferentes posibilidades valorativas y perceptivas de las variantes lingüísticas de un sistema, mayor será, asimismo, su conocimiento global de dicha lengua y, por tanto, su aprendizaje será más completo.

Esto desemboca en una educación transversal del español como lengua extranjera, donde, más allá de las principales posibilidades estandarizadas de variación del español (Moreno Fernández 1993), la enseñanza de español como lengua extranjera proporcione el conocimiento y las herramientas de reflexión al alumno acerca de los diferentes usos normativos y funcionales que ofrecen las diferentes comunidades de habla que integran el español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARAVEDO, R. (2013): "La valoración lingüística como modo de percepción y significación", A. Narbona (coord.), *Conciencia y valoración del habla andaluza*, Sevilla: UNIA.
- CARBONERO, P. (1982): *El habla de Sevilla*, Sevilla: Servicio de Publicaciones del Ayuntamiento de Sevilla.
- CARBONERO, P. (2004): "Repercusiones de la sociolingüística andaluza en la didáctica de la lengua", *Cauce*, 27, 35-48.
- CESTERO, A. y PAREDES, F. (2015): "Creencias y actitudes hacia las variedades del español actual", *Spanish in Context*, 12 (2), 255-279. doi: 10.1074/sic.12.2.04ces.
- CRISMÁN PÉREZ, R. (2008): *Usos morfológicos de la norma lingüística gaditana*, Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- CRISMÁN PÉREZ, R. y NÚÑEZ VÁZQUEZ, I. (en prensa): "Estudio empírico sobre la actitud hacia los usos de la modalidad lingüística andaluza según diferentes variantes situacionales a partir de una metodología cuantitativa. Perspectivas científicas y aplicaciones didácticas". *Dialectología*.
- CRISMÁN PÉREZ, R. y NÚÑEZ VÁZQUEZ, I. (2015): "Escala de conocimiento morfológico de la modalidad lingüística andaluza: estudios de fiabilidad, evidencias de validez y repercusiones didácticas", *Revista de Investigación Lingüística*, 18, 43-64.
- GARRETT, P. (2010): *Attitudes to Languages*, Cambridge: Cambridge University Press.
- GILES, H. y MARLOW, M. L. (2011): "Theorizing language attitudes. Existing frameworks, an integrative model, and new directions", C. T. Salmon (eds.), *Communication yearbook*, New York: Routledge, 161-197.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (ed.) (1993): *La división dialectal del español en América*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- SCHOEL, C., ROESSEL, J., ECK, J., et al. (2013): "Attitudes Towards Languages (AToL) Scale: A Global Instrument", *Journal of Language and Social Psychology*, 32 (1), 21-45. doi: 10.1177/0261927X12457922.

- SPEELMAN, D., SPRUYT, A., IMPE, L. *et al.* (2013): “Language attitudes revisited: auditory affective priming”, *Journal of Pragmatics*, 52, Special Issue, SI, 83-92. doi: 10.1016/j.pragma.2012.12.016.
- TRIGO, J. (1993): “La modalidad lingüística andaluza, un hecho cultural”, A. Rodríguez López-Vázquez (ed.), *Actas del III Simposio internacional de la Sociedad Española de didáctica de la lengua y la literatura*, A Coruña: Universidade da Coruña.
- VAN COMPERNOLLE, R. y WILLIAMS, L. (2013): “The effect of instruction on language learners’ sociolinguistic awareness: An empirical study with pedagogical implications”, *System*, 41 (2), 298-306. doi: 10.1016/j.system.2013.02.001.

ANEXO

I. CUESTIONARIO DE ACTITUD HACIA LA MODALIDAD LINGÜÍSTICA ANDALUZA

Lea y conteste a las preguntas

Edad:

Sexo:

Nacionalidad:

Fecha:

Cuestiones	SI	NO
1. ¿Le parecería bien que el Presidente del Gobierno hablase el español de Andalucía?		
2. ¿Cree que en las escuelas debería enseñarse lengua española y también la variedad de la modalidad lingüística andaluza?		
3. ¿Cree que sólo debería enseñarse en las escuelas de Andalucía la variedad de la modalidad lingüística andaluza?		
4. ¿Cree usted que la variedad de la modalidad lingüística andaluza debe ser considerada como una variedad similar al español de América?		
5. ¿Cree usted que el andaluz en un futuro será una lengua propia como el catalán, el vasco, el gallego o el valenciano?		
6. ¿Piensa usted que el andaluz debería ser la variedad más prestigiosa del español a la hora de enseñar esta lengua?		
7. ¿Cree que la actitud de los jóvenes hacia la modalidad lingüística andaluza es más favorable que la de las personas de avanzada edad?		

2. CUESTIONARIO DE CONOCIMIENTO MORFOLÓGICO DE LA MODALIDAD LINGÜÍSTICA ANDALUZA

PARADIGMA VERBAL

Cuestiones	Correcto y andalucismo	Incorrecto, pero es andalucismo	Correcto, pero no es andalucismo	Incorrecto y no es andalucismo
1. En clase habíamos veinte alumnos.				
2. Me se ha caído el lápiz.				
3. El profesor me aprendió la lección ayer.				
4. Callaros vosotros, por favor.				
5. Irse ustedes para allá, por favor.				
6. ¿Vosotros se van a machar ya?				
7. ¿Te se ha olvidado en tu casa el libro?				
8. Si fuera hecho yo quien lo ha hecho, lo diría.				
9. ¿Vosotros se vais a marchar ya?				
10. Venir mañana vosotros, por favor.				

PARADIGMA NOMINAL

Cuestiones	Correcto y es andalucismo	Incorrecto, pero es andalucismo	Correcto, pero no es andalucismo	Incorrecto y no es andalucismo
1. Los sofales de mi casa están recién lavados.				

2. A mi hermano le han regalado unos robos por su cumpleaños.				
3. Le dije la verdad a mis padres				
4. Mi padre ha alquilado un chalercito en la playa.				
5. Juan vive arriba mía.				
6. Con esto va a ocurrir lo mismo como con lo anterior.				
7. Apárate, que vas muy rápido.				
8. Mi vecina, que su niño está estudiando, ha comprado un coche.				
9. Jane es media española.				
10. Los argores urbanos son un fenómeno de interés lingüístico				

3. CUESTIONARIO DE ACTITUD HACIA DIFERENTES SITUACIONES COMUNICATIVAS

Lea los siguientes enunciados y rodee con un círculo la respuesta que estime conveniente.

	¿Utilizaría esta expresión en una entrevista de trabajo?		¿Utilizaría esta expresión con sus padres?		¿Utilizaría esta expresión con su mejor amigo?	
1. Yo no ha hecho el culpable	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
2. Me se ha caído el lápiz	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
3. El profesor me aprendió la lección ayer	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
4. Al llegar al instituto compremos los libros	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
5. Venid vosotros a verme mañana, por favor	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO

6. Se me ha caído el lápiz	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
7. Si hubiese sido yo, lo diría	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
8. ¿Te se ha olvidado en tu casa el libro?	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
9. El profesor me enseñó la lección	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
10. No os vayáis ustedes todavía	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
11. Si fuera hecho yo quien lo ha hecho, lo diría	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
12. ¿Vosotros se vais a marchar ya?	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
13. Subir las sillas ustedes, por favor	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
14. Callaros ustedes, por favor	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
15. La decisión a tomar es complicada	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
16. Callaos ustedes, por favor	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
17. Me he dado cuenta que mi hermano no ha venido	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
18. No cantad vosotros todavía	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
19. No cantéis vosotros todavía	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO

	¿Utilizaría esta expresión en una entrevista de trabajo?		¿Utilizaría esta expresión con sus padres?		¿Utilizaría esta expresión con su mejor amigo?	
1. Los sofales de mi casa están recién lavados	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
2. A mi hermano le han regalado unos robos por su cumpleaños	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO

3. Le dije la verdad a mis padres	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
4. Mi padre ha alquilado un chalercito en la playa	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
5. Los chaletes de esa urbanización son muy grandes	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
6. Juan vive arriba mía	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
7. Les he dicho a ellos que no me molesten cuando estudio	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
8. Pedro viene detrás mía	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
9. Mi hermano se ha comprado un amoto muy potente	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
10. Cuando me acuesto no doy más de mí por el cansancio	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
11. Con esto va a ocurrir lo mismo como con lo anterior	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
12. Apárate, que vas muy rápido	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
13. Mi vecina, que su niño está estudiando, ha comprado un coche	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
14. Ana vive detrás de mí	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
15. Aquel es un barco de vela	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
16. Antonio quiere hacer dos másters cuando acabe sus estudios	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
17. Ten presente estas palabras	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
18. María va a por agua a casa de su madre	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
19. A bajarse del autobús, por favor	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO

20. Cuanto más leo, más aprendo	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
21. Con esto sucede lo mismo que con el otro asunto	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
22. Mi amigo cuyo hijo estudia en el colegio se ha comprado un libro	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
23. Juan fue por el libro a la biblioteca	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
24. Bájate del coche, por favor	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO

Materiales para la enseñanza-aprendizaje de las variedades lingüísticas y culturales de Hispanoamérica en la clase de ELE

MÁRIO CRUZ

Politécnico do Porto-Escola Superior de Educação

MARTA SARACHO

Politécnico do Porto-Escola Superior de Educação

I. INTRODUCCIÓN

Hoy en día es pertinente dar relieve al español mestizo americano en la clase de ELE debido al dinamismo económico y cultural de Latinoamérica. Además, en nuestro contexto portugués, debido a las corrientes migratorias y al papel preponderante de Brasil, tanto económica como culturalmente, ciertas variedades americanas del español son conocidas, tanto las lingüísticas, como las culturales. Por lo tanto, estamos de acuerdo con Pérez (2003) cuando refiere a que debemos valorar un modelo de enseñanza y aprendizaje holístico con usos panhispánicos, desarrollando alumnos que aspiren a ser plurilingües dentro de una lengua histórica.

Por una lado, el objetivo general de este artículo es subrayar la pertinencia del estudio de las variedades lingüísticas y culturales del español americano con entornos basados en un enfoque comunicativo experiencial. Respecto a los objetivos específicos, vamos a: a) reflexionar sobre aspectos de las variedades lingüísticas y culturales del español hispanoamericano; b) presentar actividades basadas en nuevas pedagogías de enseñanza y aprendizaje de idiomas, prestando especial atención a la reflexión crítica intercultural y a la competencia digital del alumnado (Cruz 2011); c) presentar los resultados de un proyecto que llevamos a cabo en un instituto público portugués, basándonos en el uso de materiales auténticos y variados que contribuyen al desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural de los alumnos, en relación con el dominio de las variedades del español americano (Cruz 2015).

Por otro lado, metodológicamente, tomando como referencia la perspectiva comunicativa experiencial (Fernández-Corbacho 2014) y un enfoque pedagógico mixto, que incluye la gamificación (Foncubierta y Rodríguez 2015), el *Flipped Classroom* (Alvarez 2011) y el *Genius Hour* (Gonzalez 2014), pretendemos en esta comunicación dar cuenta de un proyecto que implementa prácticas didácticas con el objetivo de enseñar las variedades lingüísticas y culturales de Hispanoamérica (Liceras 1995, Beave 2000) en la clase de español como lengua extranjera (ELE) en Portugal.

A través de un estudio de caso (Benson, Chik, Gao, Huang y Wang 2009) y con una perspectiva metodológica cuantitativa y cualitativa que incluye el análisis de notas de campo, cuestionarios y pautas de evaluación de materiales didácticos, también nos proponemos: a) analizar los enfoques de las distintas variedades lingüísticas y culturales

del español (Alvar, 2002) que se presentan en los manuales más utilizados en la enseñanza de ELE (niveles iniciales) en Portugal; b) inventariar una muestra de materiales didácticos en entornos virtuales para la enseñanza de ELE que utilicen las variedades lingüísticas y culturales de Hispanoamérica como objetivo didáctico; c) presentar dos unidades didácticas que se han aplicado a estudiantes de iniciación en español en un centro de enseñanza de Portugal.

Por un lado, los resultados del análisis de los manuales muestran que muchos de ellos suelen contener una información estereotipada sobre la cultura de los países hispanoamericanos y, además, proponen pocas actividades de reflexión sobre las variedades lingüísticas del español. Por otro lado, hay algunos entornos virtuales que nos ofrecen la oportunidad de tomar contacto y reflexionar sobre las variedades del español de una manera integrada y holística. Así, las prácticas didácticas y los materiales utilizados con alumnos de niveles iniciales se orientan al aprendizaje comunicativo experiencial. De este modo, por medio de esta propuesta los alumnos podrán desarrollar su competencia comunicativa plurilingüe y pluricultural (Byram, Gribkova y Starkey 2002).

2. LA VARIACIÓN DIATÓPICA DEL ESPAÑOL HISPANOAMERICANO EN LA CLASE DE ELE A TRAVÉS DE RECURSOS HIPERMEDIA

El español como lengua internacional y el rol activo de las culturas que lo hablan están cada vez más presentes en todos los ámbitos (Mora-Figueroa 1998). Según Pérez (2003), es casi imperativo atender a “las variedades lingüísticas que pueden encontrar los extranjeros que visitan Hispanoamérica; los referentes culturales que van a marcar las relaciones interpersonales”. Y además, seguimos a Marín (2001: 70-73), cuando refiere que:

La intercomprensión entre un mexicano y un santiagueño, un zaragozano y un limeño es mucho más sencilla e inmediata que la que se da entre un australiano y un escocés, un irlandés y un sudafricano [...]. Los pueblos que hoy hablan español llevan alrededor de quinientos años en la esfera cultural de esta lengua.

Por ello, podemos afirmar que el español de América ha influido también en el español de España, como observamos en los diversos americanismos que se han ido incorporando al *Diccionario de la Real Academia del Español* (2014). Este hecho también se refiere a las diversas variedades americanas, que recoge el *Atlas Lingüístico de Hispanoamérica* (Salvador 2001, Alvar 2002). Asimismo, Silva y Castedo (2008: 68-69) refieren que hay que dejar muy claro que el idioma presenta un fondo común, homogéneo, que permite la comunicación entre todos los hispanohablantes, pese su heterogeneidad.

Por un lado, respecto a la clase de ELE, consideramos adecuado un modelo de enseñanza-aprendizaje holístico que tenga en cuenta los diferentes usos panhispánicos del idioma. No podemos olvidar las variedades fonéticas, morfosintácticas, semánticas y pragmáticas entre las distintas variedades. Para Moreno Fernández (2010) las variedades se dividen en los dominios siguientes:

España	Caribe	México y América Central	Andes	Río de la Plata
- Región castellana - Región andaluza - Región castellana	- Cuba - Panamá - Puerto Rico - República Dominicana - Costas de Venezuela y Colombia	- Guatemala - Honduras - El Salvador - Costa Rica - Nicaragua	- Venezuela - Colombia - Ecuador - Perú - Bolivia	- Argentina - Paraguay - Uruguay

Tabla 1. Variedades diatópicas do español de América Latina

Por otro lado, la variación lingüística deberá cumplir dos funciones: ampliar la eficacia de la comunicación del alumno en un contexto específico y dar cuenta de la identidad cultural del hablante nativo de la variedad lingüística (Bortoni-Ricardo 2005).

El trabajo con las variedades lingüísticas del español no es una tarea fácil debido a la escasez de materiales didácticos. Pontes (2009) refiere que las normas de las regiones españolas aún prevalecen sobre las variedades hispanoamericanas en los manuales de ELE que usan los alumnos portugueses. Lo mismo sugiere Andrade (2011), quien manifiesta que los distintos países hispanohablantes están representados de manera poco equilibrada:

La información sobre España ocupa el primer lugar [...], los países latinoamericanos, en cambio, son abordados en menor medida, y con una especie de jerarquía en su mención, resaltando, por lo general, a los mismos países (México, Argentina, Chile, Nicaragua, Perú, Venezuela) y excluyendo a otros.

En cuanto al material auténtico y su idoneidad es relevante evaluar, por una parte, en qué medida las realidades nacionales, regionales y locales de las variedades están bien representadas, y, por otra parte, su relevancia en el contexto del aprendizaje y las necesidades futuras del alumnado. Asimismo, es importante que el profesor desarrolle un contacto significativo que vaya más allá de la explotación de meras curiosidades.

Can y Pontes (2013: 186-188) ofrecen algunas recomendaciones que nos parecen interesantes:

- la explotación de la variación diafásica en lo que concierne al uso de los pronombres *tú, vos, usted, vosotros y ustedes* en contextos formales / informales por medio del análisis del corpus sociolingüístico de México D. F. (con recurso al enlace <http://lef.colmex.mx>, por ejemplo;
- el análisis de la variación diatópica del uso de los pretéritos, *indefinido y perfecto*, en periódicos de los distintos países hispanoamericanos, con acceso a los sitios <http://periodicos.ws> y <http://www.latindex.com/prensa/index.htm>;

- c) la exposición a la variedad diatópica, analizando los nombres de las prendas de vestir y el uso de *vos* y *tú* en canciones o anuncios televisivos de España e Hispanoamérica.

Si los profesores no saben todas las variantes lingüísticas del español, deben tratar de enseñar las que consideran más importantes para sus alumnos (Pinto, 2006). De hecho, según este autor, podemos dividir la enseñanza de las variedades lingüísticas del español en dos tipos: las llamadas zonas de contacto directo y las zonas de contacto indirecto. Las primeras están relacionadas con las áreas con las que los alumnos se pondrán en contacto con más frecuencia, dada la proximidad a un determinado país. Las segundas son las zonas donde no hay contacto directo con un determinado país hispanohablante, por lo que se recomienda adoptar una variedad específica, teniendo en cuenta la incorporación de una manera integrada, de otras variedades.

Sin embargo, nosotros hemos optado por una visión holística e integradora de las variedades en la clase de ELE, pues creemos que este trabajo puede darse a través de la experimentación y manipulación de materiales multisensoriales en entornos físicos o virtuales. Coincidimos con Merciau, ya que el estudio de las variedades lingüísticas y culturales del español puede hacerse a través de “la siempre valorada narrativa, la en ocasiones olvidada poesía, la no siempre bien aprovechada música, las poco explotadas artes plásticas, y cómo no, las TIC” (2014: 7). En el fondo, se trata de enlazar los contenidos culturales y los lingüísticos, una vez que unos refuerzan los otros, y tratar de relacionar “las manifestaciones culturales de distintas áreas (literatura, pintura, música, cine, teatro, danza, etc.) para que el alumno construya una suerte de mapa cognitivo al que podrá ir integrando elementos nuevos” (Lerner, 2000).

Todo ello nos conduce a prácticas basadas en un enfoque comunicativo experiencial (Fernández-Corbacho 2014), con el uso de recursos hipermedia y enfoques de la pedagogía de la gamificación (Foncubierta y Rodríguez 2015), la clase invertida (Álvarez 2011) y el *Genius Hour* (González 2014). Todo ello hace que los alumnos se involucren en las tareas, prepararen trabajos de proyecto, analicen recursos multimedia en casa, debatan cuestiones culturales y trabajen colaborativamente.

3. EL PROYECTO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE VARIEDADES DEL ESPAÑOL

Como ya hemos avanzado en buena medida, nuestro proyecto tiene en cuenta las nuevas tendencias de la enseñanza de idiomas, con cierto eclecticismo metodológico que se vale de diferentes tratamientos. Asimismo, a través del lenguaje hipermedia en la clase de ELE, con recurso a materiales auténticos, se pone de relieve cada una de las variedades y ello permite al estudiante experimentar la identidad cultural y social del hablante nativo de la variante lingüística (Cruz 2011, Cruz 2015).

Empecemos por fijarnos en la presentación de los entornos del estudio de caso (Benson, Chik, Gao, Huang y Wang 2009).

Participaron en este proyecto 41 alumnos (nivel A2) de un instituto de enseñanza reglada de la región de Aveiro (Portugal) y 25 profesores de la región centro y norte de Portugal. Las cuestiones de investigación que planteamos fueron las siguientes: ¿Qué representaciones tienen los alumnos y los profesores de las variedades lingüísticas y culturales del español latinoamericano, en la enseñanza secundaria en Portugal? ¿Cómo son trabajadas las variedades lingüísticas y culturales del español latinoamericano en los manuales de enseñanza secundaria en Portugal? ¿Qué prácticas pueden ser movilizadas en los contextos educativos que contribuyan a la reconstrucción de los saberes socio-culturales y sociolingüísticos del español y sus variedades latinoamericanas? Para dar respuesta a estas cuestiones tuvimos en cuenta distintos instrumentos de recogida de datos: cuestionarios a alumnos y a profesores, tablas de análisis de manuales, notas de campo y fichas de trabajo / trabajos de proyecto.

Empecemos por el análisis de las representaciones del alumnado respecto a las variedades lingüísticas y culturales en la clase de E/LE¹. Los alumnos consideran que el español estándar de España y el de América Latina no son la misma lengua. También confunden lo que es el castellano y el español; señalan que las principales diferencias entre el español estándar de España y el español de América están en la pronunciación y vocabulario; son capaces de identificar algunas palabras de origen americano sin gran dificultad, haciendo la correspondencia correcta con su congénere española, o de ver diferencias en relación con el vocabulario, pero tienen dificultades respecto a la gramática y fenómenos morfosintácticos como el voseo.

Sobre las variedades culturales, los alumnos: revelan interés por países como Venezuela, México, Argentina y Cuba; asocian positivamente la conquista de América a un encuentro de culturas, pero muchos creen que fue una pérdida de identidad para los pueblos americanos; señalan como aspectos positivos del conjunto de países hispanoamericanos aspectos como la amabilidad, la simpatía, la comida, el entretenimiento y el turismo; dan a conocer los aspectos negativos que se asocian con determinados países hispanoamericanos como el crimen, la pobreza y los cárteles de la droga.

Tomando las respuestas de los profesores, la mayoría considera que no hay diferencias entre el español o castellano, con las opiniones de que “son el mismo idioma”, “son sinónimos en España” y “español es el nombre por el cual se refiere al castellano en todo el mundo, incluyendo sus variedades”. La gran parte de los profesores se identifican con la variedad estándar de España (24 profesores), a excepción de uno que se identifica con la de Venezuela. Por otro lado, la mayoría de los profesores considera que los estudiantes son curiosos acerca de las variedades de español, y uno de ellos refiere que “de esta manera van a ser capaces de llegar a conocer y entender las diferencias léxicas, fonológicas, semánticas y pragmáticas entre el español estándar y el de Hispanoamérica”. Algunos de ellos refieren que “es importante enseñarles esas variedades, pero en niveles superiores”, porque “en los niveles iniciales esas variedades pueden confundirlos”. Los profesores consideran que los temas más relevantes para trabajar las variedades son: la cultura (88 %), la sociedad (88 %), la literatura (84

1. Se puede acceder al cuestionario en https://app.box.com/files/o/fo/1/f_67410923977

%), los aspectos lingüísticos (92 %) y la geografía (88 %). Todos los docentes opinan que, no habiendo un verdadero apoyo en los manuales de ELE portugueses, tienen que buscar materiales y actividades que se centren en el uso real del idioma y material auténtico sobre Hispanoamérica.

En cuanto a los manuales, analizamos los más utilizados en la región de Aveiro: *Contigo.es*, 1-10.º año / A1; *Endirecto.com* 1-10.º año / A1; *Endirecto.com* 2-11.º año / A2 y *ES-PA-ÑOL Tres Pasos* 11.º año / A2. Observamos, no obstante, que presentan más temas relacionados con las variedades culturales que lingüísticas. Las cuestiones relacionadas con las variedades lingüísticas son tratadas de manera informativa y casi siempre implícitamente, pues “suele darse un predominio de aspectos culturales de tipo informativo y un carácter semejante respecto a elementos fonéticos y léxicos: se opta por, llamémoslo así, la presentación, la exposición de rasgos o de ítems informativos” (Pérez, 2003). Un ejemplo lo tenemos en la *Imagen 1*, donde se presenta una actividad de comprensión auditiva sin un seguimiento adecuado para la comprensión cabal del fenómeno lingüístico del voseo.

Teniendo en cuenta las limitaciones de los manuales de enseñanza de ELE, creemos que los entornos virtuales y materiales auténticos pueden ser una alternativa. Asimismo, presentamos aquí algunos ejemplos que nos parecen adecuados para tratamiento de las variedades lingüísticas y culturales del español:

- a) las variedades léxicas puede ser trabajadas con los materiales del sitio *El español, la suma de sus variantes*, elpais.com/elpais/2015/05/20/media/1432121460_795617.html, donde el estudiante puede descubrir de manera interactiva qué palabra corresponde a cada región;
- b) los acentos del español pueden trabajarse de modo interactivo y divertido a partir del cuestionario gamificado que está en <http://elpais.com/especiales/2016/acentos-del-espanol/>;
- c) las variedades culturales se pueden dar a conocer a través de muestras de vídeo o cortometrajes, como por ejemplo, los que se pueden encontrar en <https://www.youtube.com/watch?v=nbBLLNGeyiY>, o películas, como la argentina *Relatos Salvajes*, con la que se puede trabajar el voseo.


Escucha y completa la canción.

El hijo de Hernández

El Cuarteto de Nos

Soy quien soy, no preciso _____
 sé bien de donde vengo y donde voy
 porque soy lo que soy,
 y no _____ quierais vos*.

_____ me confunde, y no sé qué pretende
 ya le expliqué, pero se ve que no entiende
 y esa _____ es un error grande
 yo no soy el _____ de Hernández.

Qué me importa qué diga ese _____
 no _____ nada que ver con él
 y no voy a mentir aunque me lo demande
 yo no soy el _____ de Hernández.

_____ se piensa que soy cínico
 y que culpa tengo yo de la casuística
 si mi _____ es idéntico
 es lógico, dice la estadística.

No me siga, ni me pida
 que sea cómplice en su mentira.

Soy quien soy, no preciso identificación

* En algunos países de Latinoamérica se usa vos por tú (voseo).

Imagen 1. Actividad para trabajar el voseo

A través de las unidades didácticas “Un turista accidental” y “Un diario, muchos viajes”, que cuentan con un conjunto de materiales auténticos y significativos, los alumnos trabajaron durante diez sesiones (de 90 minutos cada una) distintos aspectos lingüísticos y culturales. Así, se elaboraron actividades relacionadas con contenidos como los siguientes: a) léxico relacionado con los transportes y viajes (*valija/maleta, carro/coche, camión/autobús* –variedad de México–); b) expresiones relacionadas con la vida en la ciudad (*chévere / genial, aborítica, se apeñuscan / se apiñan, meto las quimbas / meto la pata* –variedades de Colombia y Cuba–); c) aspectos morfosintácticos como el voseo – variedad de Argentina–; d) aspectos culturales, incluyendo la lengua sustrato quechua –variedad de Perú–.

Desde la primera unidad, siguiendo la historia de un grupo de amigos, Andrés, Marco, Alicia y Mario, que viaja a México D. F., se diseña el hilo conductor de las clases siguientes. Mario es un turista accidental, pues acaba de ser invitado por su hermano, Andrés, a viajar a México D. F. con los compañeros de su trabajo. Los objetivos / contenidos tratados se dividen en tres dominios: a) la exploración de vocabulario relacionado con el aeropuerto y los viajes, leyendo textos auténticos y rellenando formularios; b) el reconocimiento de la importancia de la Ciudad de México y sus rasgos generales (ubicación, monumentos, gastronomía, personas famosas y aspectos culturales) en América Latina, asistiendo a muestras de video y leyendo extractos del libro de lectura graduada *Taxi a Coyoacán* (Imagen 2); c) el estudio de las características del pueblo precolombino, los aztecas, con la participación de una *WebQuest*.

3. Durante su vuelo con destino hacia México D.F. Andrés leyó “Taxi a Coyoacán”, una novela de Dolores Soler-Espiauba, para aprender algunas cosas sobre la ciudad. Lee y escucha el primer capítulo y después contesta las preguntas.

A) Relaciona las dos columnas.

			
valija	1	a	coche
camión	2	b	visado
chequear	3	c	armario
carro	4	d	autobús
closet	5	e	manzana
visa de entrada	6	f	registrar
elevador	7	g	maleta
cuadra	8	h	ascensor



Dolores Soler-Espiauba
Taxi a Coyoacán

Imagen 2. Actividad sobre la lectura graduada Taxi a Coyoacán

Con relación a la unidad “Un diario, muchos viajes”, los alumnos trabajaron durante las cuatro sesiones sobre Alicia, una chica colombiana aventurera que vive en Barcelona, los temas siguientes: a) vocabulario / expresiones relacionadas con la variedad colombiana y el idioma quechua; b) el tema de las ciudades y las ciudades hispanoamericanas Cuzco, Buenos Aires, San Antonio de Areco, a través de fotografías, videos y de una *WebQuest*; c) la lectura crítica de un capítulo de la lectura graduada *Guantanameras* de Dolores Soler-Espiauba, mediante la que conocieron mejor La Habana (Imagen 3).

1. Alicia utiliza vocabulario y expresiones que se suelen decir en Colombia. Relaciona las dos columnas y descubre su significado.

	
chévere	1 a muy contenta
contentita	2 b fácil
se apeñuscan	3 c divertida
berriendera	4 d hace un momento
mamey	5 e niño pequeño
ahorita	6 f meto la pata
pegote	7 g borrachera con llanto
meto las quimbas	8 h se apitan

2. Rellena la tabla siguiente con información sobre La Habana que encuentres en el capítulo de “Guantanameras”.

Historia	
Economía	
Religión	
Salud	
Lugares destacados	
Gastronomía	

3. En el extracto de “Guantanameras” se utilizan palabras/ expresiones que se suelen decir en Cuba. Relaciona las dos columnas y descubre su significado.

	
allá	1 a conducir
fruta bomba	2 b autobús
m'hijita	3 c allí
manejar	4 d ¿Qué hay?
Gallego	5 e papaya
guagua	6 f Inmigrante español
¿Quíay?	7 g Estadounidense
gringo	8 h mi hijita

4. Busca en la RAE (<http://lema.rae.es>) los significados de algunas palabras que Alicia refiere y que son originarias del quechua.

condur:	
llama	
muc:	
pampa	
puma	

Imagen 3. Actividades sobre las variedades colombiana y cubana, y el quechua

Creemos que el estudio de las variantes lingüísticas y culturales del español se puede fomentar con:

- a) ejercicios de correspondencia de palabras, entre la variante ibérica y otra variante hispanoamericana;
- b) actividades gamificadas con *Kahoot!*, como la que creamos en <https://play.kahoot.it/#/k/468cbd0c-9da9-4fa9-a546-9cc3a51624d2> y en *WebQuests*, <http://zunal.com/webquest.php?w=277991> y www.zunal.com/webquest.php?w=268782;
- c) tareas de revisión de lecturas graduadas, ricas en contenidos culturales y con las voces de los actores sociales de las culturas de los países hispanohablantes;
- d) tareas de comprensión y producción semirreales escritas y orales, simulando situaciones cotidianas propias de los alumnos, como el recurso a los cómics, que forman parte de lo cotidiano de los alumnos (Imagen 4).

Como se puede comprobar en la Imagen 4, la actividad propuesta conduce a los alumnos a descubrir las reglas de formación del voseo en la región rioplatense, comparándola con el uso de *usted* y *tú* en otras variedades lingüísticas del español. Después de haber realizado la tarea, muchos alumnos (el 59 %) ya son capaces de identificar el voseo. De acuerdo con el análisis de las fichas de autoevaluación que planteamos, los alumnos dan incluso algunos ejemplos: “Tenés un coche hermoso”, “¿Sabés quién escribió eso?”, “Vos trabajás muchas horas”, “¿Vos podés abrir la puerta ahora?”, “Vos no podés dejar de trabajar”, etc.

¿Conoces a Mafalda, otro de los símbolos argentinos? En sus viñetas encontramos a un fenómeno raro. ¿Qué fenómeno es ese?

Las formas verbales del presente usadas con vos en las regiones rioplatenses (en Argentina y Uruguay, y otras regiones aledañas) son similares al infinitivo. Con la ayuda de las formas que encuentras en las viñetas rellena la tabla:

usted	tú	vos
_____	¿Qué haces?	_____
_____	¿Cómo lo ve?	_____
_____	Tú andas	_____
_____	¿Te lo imaginas?	_____

Imagen 4. Actividades sobre el voseo

De hecho, los alumnos revelaron curiosidad por variedades no tan conocidas. Después de llevar a cabo la *WebQuest* “Miles ciudades, miles colores, miles eslóganes”, <http://zunal.com/webquest.php?w=27799>, los alumnos tuvieron que crear una presentación (trabajo de proyecto) sobre una ciudad hispanoamericana. En la imagen siguiente se ve la diapositiva de una de las presentaciones sobre una ciudad guatemalteca, en la que los alumnos se refieren a la variedad léxica de la región de manera contrastiva con la variedad española:

Variedades Lingüísticas del Español en Guatemala

			
Shuco	Sucio	Cusha	Aguardiente
Cholco	Sin dientes	Güiro / Ishto	Niño
Chilero	Bonito, bueno	Mish	Tímido, gatito
Chucho	Perro, tacaño	Muchá	Aleros, grupo de amigos
Chola	Cabeza	Puchis	Expresión de asombro
Sheca	Inteligente, cabeza	Sho	Hacer silencio
Canche	Rubio	Talishte	Resistente
Chafa	Del ejército	Tusha	Desear mala suerte
Chanchuyo	Hacer trampa	Chonte	Policia

Imagen 5. Diapositiva de una presentación creada por alumnos

4. CONCLUSIONES

Se observa un interés por parte de los estudiantes portugueses por las variedades del español, fenómeno reconocido por sus profesores. Los manuales de ELE analizados no dan cuenta de la riqueza de las variedades, presentándolas de manera desigual y como mera información. Los materiales gamificados son instrumentos adecuados para utilizarse en clase de E/LE, ya que los alumnos aprenden de manera interactiva las variedades del español. Además de fomentar la participación de los alumnos, incluso en niveles iniciales, con tareas multisensoriales y documentos reales, y en contacto con las variedades culturales y lingüísticas del español, les permite aumentar su competencia plurilingüe, dentro de un mismo idioma. De hecho, creemos que una de las claves para promover una visión más amplia y menos estereotipada de las variedades lingüísticas y culturales del español hispanoamericano está en los materiales y en las nuevas prácticas de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, V. (2011): *La presentación de los países hispanohablantes en los libros de texto de español como lengua extranjera*, Estocolmo: Universidad de Estocolmo, <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:473270/FULLTEXT01.pdf> [consulta: 05/01/2015].
- ALVAR, M. (2002): *Español en dos mundos*, Madrid: Alianza Editorial.
- ARSLAN, K. (2009): "Multisensory learning and the future of learning", Ezine Articles, <http://ezinearticles.com/?Multisensory-Learning-and-the-Future-of-Teaching&id=4077370> [consulta: 05/01/2015].
- BENSON, P. et al. (2009): "Qualitative Research in Language Teaching and Learning Journals", *The Modern Language Journal*, 93, 79-90.

- BORTONI-RICARDO, S. (2014): *Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na sala de aula*, São Paulo: Parábola.
- COAN, M., PONTES, V. (2013): “Variedades lingüísticas e ensino de espanhol no Brasil”, *Revista Trama*, 9 (18), 179-191, e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/download/8252/6079 [consulta: 05/01/2015].
- CRUZ, M. (2011): *Consciência cultural crítica numa comunidade virtual educativa de línguas*, Aveiro: Universidade de Aveiro, <http://repositorio.esepf.pt/handle/123456789/1487> [consulta: 01/10/2011].
- CRUZ, M. (2015): *O lugar da Hispanoamérica no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira no Ensino Secundário Português*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- FERNÁNDEZ-CORBACHO, A. (2014): “Aprender una segunda lengua desde un enfoque comunicativo experiencial”, *Programa de Desarrollo Profesional*, Madrid: Editorial Edinumen.
- FONCUBIERTA, J., RODRÍGUEZ, C. (2015): “Didáctica de la gamificación en la clase de español”, *Programa de Desarrollo Profesional*, Madrid: Editorial Edinumen.
- JIMÉNEZ RAYA, M., LAMB, T., VIEIRA, F. (2007): *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe. Towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik.
- LERNER, I. (2000): “La clase es un tango”, https://www.edinumen.es/index.php?option=com_content&view=article&id=83&catid=%2011&Itemid=51 [consulta: 01/10/2011].
- LIROLA, M. (2007): “El nuevo papel del profesor universitario en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo”, *Porta Linguarum*, 7, 31-43.
- MARÍN, F. (2001): “De lenguas y fronteras: el espanglish y el portuñol”, *Nueva Revista*, marzo-abril, 70-79.
- MERCAU, C. (2014): *La cultura hispanoamericana en las clases de ELE: nuevas perspectivas y aplicaciones*, Oviedo: Universidad de Oviedo, <http://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/28151> [consulta: 08/05/2016].
- MORA-FIGUEROA, S. (1998): *El peso de la lengua española en el mundo*, Valladolid: Universidad de Valladolid.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, Madrid: Arco/Libros.
- PÉREZ, M. (2003): *Hispanoamérica y el español de América en la enseñanza del español como segunda lengua entre alumnos ingleses*, Barcelona: Universidad de Barcelona, <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/1-Semestre/ANADON-P.html> [consulta: 05/01/2015].
- PINTO, C. (2006): “Los brasileños en Brasil: ¿qué español deben aprender?”, *Actas del III Simposio internacional de didáctica del español para extranjeros ‘José Carlos Lisboa’*, Rio de Janeiro: Instituto Cervantes, 135-147.
- PONTES, V. (2009): *Abordagem das categorias verbais de tempo, aspecto e modalidade por livros didáticos de língua portuguesa e de língua espanhola: uma análise contrastiva*, Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará.
- SALVADOR, G. (2001): “El español en España y el español en América”, *Nueva Revista*, marzo-abril, 58-60.
- SILVA, B.; CASTEDO, T. (2008): “Ensino do Espanhol no Brasil: o caso das variedades lingüísticas”, *Revista Holos*, 3, <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/145/164> [consulta: 08/03/2015].

Glosario especializado: Cocina popular mexicana. Léxico disponible

M.^a CRUZ ELENA DE LOS SANTOS BRITO

I. INTRODUCCIÓN

De la investigación empírica que estamos realizando en México sobre *La disponibilidad léxica en la modalidad rural mexicana: influencia de la lengua materna y la etnia*, con una muestra de estudiantes preuniversitarios de aquel país, obtendremos como producto final el *Diccionario de léxico disponible de estudiantes preuniversitarios de zonas rurales de México*. En el proceso de edición y análisis léxico de los materiales de 18 centros de interés que integrarán el diccionario de léxico disponible de la muestra y la sintopía en estudio, estamos obteniendo los listados finales y, a la vez, constituimos el glosario por centro.

Aquí presentamos el *Glosario especializado: Cocina popular mexicana. Léxico disponible*, parte del diccionario final, derivado del centro de interés *Alimentos y Bebidas*, campo temático ejemplar de la cultura culinaria de México. En él identificamos claramente que el léxico disponible está integrado con varios grupos léxicos a los que hemos decidido llamar componentes: extranjerismos, mexicanismos, indigenismos y americanismos. Además, aprovechamos para elaborar los glosarios de diminutivos, topónimos y léxico poco documentado (neologismos). En otros términos, el corpus de nuestra investigación ofrece la producción de glosarios para enseñar español con fines específicos orientado a diversas especialidades.

La investigación referida se enmarca dentro de la sociolingüística y seguimos la línea teórica, metodológica y técnica de los estudios de léxico disponible que se desarrolla en la Universidad de Salamanca, y dentro del *Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible*, dirigido por Humberto López Morales.

2. OBJETIVOS

Identificar los componentes o grupos léxicos que integran el glosario especializado de la cocina popular mexicana.

Agrupar el léxico disponible en componentes: extranjerismos, mexicanismos, indigenismos, americanismos y diminutivos.

Analizar la influencia de la lengua materna y la etnia en el léxico disponible de alimentos y bebidas.

3. CORPUS

Recopilado en México, de una población preuniversitaria de 3.700 estudiantes pertenecientes a una universidad pública. Aplicamos una encuesta colectiva y por grupo, integrada con tres cuestionarios: de disponibilidad léxica, étnico-lingüístico y de competencia intercultural. En esta investigación solo estamos trabajando con los datos recogidos para la disponibilidad léxica.

4. MUESTRA

La muestra final está integrada por 2.468 informantes. En ella distinguimos características específicas y generales, destacando nueve rasgos singulares, que tal vez encontremos reunidos en investigaciones previas que sobre el tema se hayan realizado: *tamaño* (2.468 informantes), originarios de 30 estados de México, concentrados en una *universidad pública* con modelo educativo asistencialista, orientado a la formación profesional en el marco de las *ciencias agronómicas*; *étnico* (72 % mestizos y 28 % de etnias autóctonas); *lingüístico*: el grupo mestizo presenta perfil monolingüe, los afiliados a una etnia originaria, en su mayoría presenta perfil bilingüe; *comunidad de origen o residencia* con entorno multilingüe; *medio rural* como ambiente predominante en la situación geográfica de las comunidades; y *nivel sociocultural* de los padres, clasificado el 50 % de ellos en el rango de nivel bajo-básico. Desde la perspectiva sociolingüística como disciplina central, la suma de estas singularidades demanda hacer un análisis del corpus centrado en la variable étnico-lingüística, considerada la variable principal de estudio en el medio rural mexicano.

5. METODOLOGÍA

Seguimos las pautas metodológicas y sociolingüísticas establecidas *Proyecto Panhis-pánico* (cf. Fernández Juncal 2013, Hernández Muñoz 2005, www.dispolex.com). En este estudio, por la singularidad de la muestra, hemos reemplazado las variables con: etnia, comunidad de origen / residencia, lingüística (español y 34 lenguas autóctonas) y nivel sociocultural de los padres (bajo-básico, medio, alto).

6. COMPOSICIÓN DEL ACERVO LÉXICO

En el español de México las listas iniciales de los centros de interés aparecían conformadas como un *gran paquete* de léxico disponible. Dado que en el proceso de editar los materiales extraídos de la encuesta confirmamos la presencia de grupos léxicos que componen las listas de vocablos del léxico disponible, hacemos un acercamiento a la variable central de la investigación: la lingüística. En el análisis léxico identificamos en el centro de interés *Alimentos y Bebidas* una composición integrada por *extranjerismos*, *mexicanismos*, *indigenismos* y *americanismos*, e identificamos el grupo de diminutivos, característicos de la atenuación del habla mexicana. Aquí, hacemos una descripción de los componentes léxicos de la comunidad de habla estudiada, intentando delimitar y definir las fronteras o líneas de contacto entre ellos.

Desde el inicio, para identificar y agrupar con mayor seguridad y menos duda posible el léxico de cada componente, revisamos el material que ofrece la tradición lexicográfica hispánica, ayuda útil, ya que en las entradas marcan si los vocablos son mexicanismos, indigenismos, americanismos o extranjerismos. En este trabajo asumimos un enfoque práctico de la palabra, tomando directamente la clasificación que se hace del vocablo en las principales obras consultadas.

Durante el proceso de edición de las listas, en la consulta a los diccionarios en situaciones *complicadas* para el reconocimiento de algunos vocablos, han surgido preguntas del tipo: ¿cómo delimitamos cada componente?, ¿qué es un mexicanismo, un indigenismo, un americanismo, un extranjerismo?, ¿cómo distinguimos los mexicanismos de los indigenismos y de los americanismos?, ¿el reconocimiento de mexicanismos y de indigenismos sirve para reconocer indigenismos como mexicanismos?, ¿qué elemento léxico analizamos de los mexicanismos y de los indigenismos?, ¿qué criterios aplicamos?

Ahora con la finalidad de delimitar las fronteras entre ellos, refinaremos la búsqueda y continuaremos con el procedimiento de consulta lexicográfica tomando como base esta fuente, además de las aportaciones en este rubro, de algunos lingüistas (Fernández Gordillo 2009). Los diccionarios que hasta el momento forman el acervo básico de consulta son los *Diccionarios de la lengua española* (DLE 2015, versión electrónica), *Diccionario de americanismos* (DA 2005, versión electrónica), *Diccionario de mexicanismos* (DM 2013, parte actualizada en versión electrónica), *Diccionario del español de México* (DEM 2011, versión electrónica) y el *Diccionario panhispánico de dudas* (DPD 2010, versión electrónica). Más adelante integraremos otros diccionarios del español estándar, del español de México, de lenguas indígenas.

7. MEXICANISMOS

Hay que destacar que para aproximarnos con asertividad a la realidad sociolingüística de la comunidad de habla investigada necesitamos contrastar los llamados mexicanismos con el léxico estándar, con los indigenismos, con los americanismos y con algunos extranjerismos.

En DEL la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) define como mexicanismos las “palabras o uso propios del español hablado en México”; si matizamos, parece plantear dos perspectivas: una, de igualdad, entendida como mexicanismos igual al español hablado en México; otra, de subordinación / integración, esto es, mexicanismos contenidos en el español estándar que se comparten con las otras variedades. Por su parte, la Academia Mexicana de la Lengua (AML), en el DM dice: “los vocablos y acepciones que contiene (...), por una parte, son empleados o, al menos, conocidos por (...) los mexicanos y, por otra, no se usan ni se conocen por la mayor parte de los hispanohablantes no mexicanos”. Y añade que deben entenderse como “el conjunto de voces, locuciones, expresiones y acepciones caracterizadoras del habla de México (...) son las voces simples y complejas, las expresiones lexicalizadas y las acepciones que caracterizan la lengua, popular o culta, o ambas, de este país (...)”. La perspectiva parece ser de acotamiento, toma relevancia la frase *del habla de México*, haciendo énfasis

en los registros *popular o culto*, o ambos. El diccionario contiene vocablos, frases netas, típicas mexicanas, usadas en el centro del país, pero crea confusión en otras, marcadas como supranacionales, que, entendemos, hacen referencia a los llamados americanismos. ¿Cómo identificamos un mexicanismo?, ¿cómo saber si esta o aquella palabra, en apariencia tan mexicana, es exclusiva del español de México?

Según Luis Fernando Lara (2011):

En el interés por reconocer los “mexicanismos” confluyen dos inquietudes: una, filológica, que busca conocer con la mayor profundidad posible qué vocablos y acepciones se utilizan en México de manera privativa, para descubrir corrientes léxicas ocultas que llegan de alguna región española, de las lenguas amerindias, del inglés, etc., y que se han arraigado solamente en el español de los mexicanos”... Inquietud de interés científico... La otra, pública, de interés social.

En este estudio pretendemos acercarnos a la inquietud filológica. En la cita del lingüista mexicano, “descubrir corrientes léxicas ocultas” influye en nuestro planteamiento, ayuda a esbozar el procedimiento de deslindar como privativos de México vocablos llamados mexicanismos. Creemos que las “corrientes léxicas” que Lara menciona no se encuentran tan ocultas, en el análisis del corpus aparecen a la vista, pueden estar representadas por los grupos o componentes léxicos que proponemos.

La primera corriente la encontramos en el español estándar: ¿qué fenómenos diferenciadores o marcadores encontramos en este léxico que ayuden a reconocer vocablos o acepciones privativas de México? Encontramos estos fenómenos: palabras compuestas, unidades léxicas pluriverbales, vocablos con aparente sinonimia u homonimia, o de significado:

VOCABLO	DEFINICIÓN, EQUIVALENCIA, EXPLICACIÓN, DESCRIPCIÓN	FUENTE
<i>pico de gallo</i>	Salsa cruda, compuesta de jitomate, cebolla, chile verde y cilantro picado finamente. (En algunas variantes se agregan trozos de gajos de naranja).	DM
<i>torta</i>	Bolillo o telera partidos longitudinalmente que se rellenan de diversos alimentos	DM, DA
<i>tostada</i>	Tortilla desecada. 2. Tortilla desecada que se adereza con crema, queso rallado, salsa y lechuga, entre otros alimentos.	DM, DA
<i>volcán</i>	Pan dulce, llamado así por la forma.	autora
<i>vuelve a la vida</i>	Plato preparado con variedad de mariscos crudos, al natural, y diversos ingredientes.	autora

La segunda corriente se identifica en las lenguas amerindias, particularmente, las lenguas habladas por los grupos autóctonos asentados desde hace milenios en el terri-

torio mexicano que, por contacto lingüístico con el español, han podido influir en el léxico hasta el presente. Damos cuenta de la presencia de léxico con influencia, principalmente, del contacto lingüístico español-náhuatl, histórica *lingua franca*. En este aspecto identificamos fenómenos lingüísticos de intercambio, reflejando la influencia de los dígrafos *tl*, *tz*, *tx*, pudiendo ser considerados diferenciadores de la aportación náhuatl al español hablado en México (Palacios 2008).

La tercera corriente la observamos en los extranjerismos, sobre todo del inglés, influencia recibida por el contacto lingüístico y actual *lingua franca* internacional, como muestra, *hot dog* y *waffles*.

Por tanto, ¿un mexicanismo es un indigenismo? La respuesta es afirmativa si las formas de integración del vocablo indígena al español se ha dado en estas condiciones: a) la voz original ha sido asimilada y forma parte de nuestra lengua, b) la grafía ha sufrido alguna modificación parcial y / o se usa con adaptación gráfica (*mole* / *mulli*, *pozole* / *pozolli*, *tamal* / *tamalli*); en caso de duda, como último recurso, recurriríamos a la revisión de aspectos morfológicos y fonéticos. En consecuencia, sí tenemos vocablos reconocidos como mexicanismos con influencia de alguna lengua autóctona.

¿Un mexicanismo es un americanismo? Si el criterio de agrupación es el geográfico, sin lugar a dudas lo es. Sin embargo, desde el origen del vocablo podemos decir que no son americanas las voces que pertenecen a alguna lengua autóctona de México, con la salvedad de aquellas que por su uso mundial son consideradas panhispánicas. Con la intención de dejar clara la delimitación de lo que es un mexicanismo aplicamos un criterio cuantitativo, esto es, hemos considerado un vocablo como mexicanismo si ha sido adoptado por cuatro o menos países del continente.

8. INDIGENISMOS

El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) sostiene que en México hay 11 familias lingüísticas amerindias de las 18 existentes en el continente, y 68 grupos lingüísticos de los que derivan 364 lenguas-variantes. En la muestra tenemos la presencia de 7 familias lingüísticas y 34 grupos-lenguas. La ASALE define en el DLE una voz de origen indígena como el “vocablo, giro, rasgo fonético, gramatical o semántico que pertenece a alguna lengua indígena de América o proviene de ella”, acepción que encontramos repetida en la quinta entrada del DA. Asimismo, reconocemos como indigenismos las voces, palabras o modos de expresión originarios y propios de las lenguas autóctonas habladas en el territorio mexicano, entre las que destaca el náhuatl con mayor influencia lingüística y reconocimiento léxico. Es posible que vocablos reconocidos como indigenismos en el español de México en otros países de habla hispana sean identificados como extranjerismos. La identificación y reconocimiento de los vocablos adaptados no ha presentado complejidad alguna; el registro que tienen las entradas de los diccionarios consultados en español ha facilitado la tarea. Muestra ejemplar son estas voces panhispánicas:

VOCABLO	DEFINICIÓN, EQUIVALENCIA, EXPLICACIÓN, DESCRIPCIÓN	FUENTE
<i>aguacate</i>	Del náhuatl <i>abuacatl</i> ‘aguacate’, ‘testículo’. Fruto comestible que tiene forma oval, cáscara verde, verdinegra o negra, con una sola semilla en forma de huevo y pulpa verdosa, aceitosa y suave. Es muy apreciado por su sabor y con él se prepara el guacamole; es muy alimenticio. 2. Árbol que da este fruto.	DEM, DM, DA, DLE
<i>chile</i>	Del náhuatl <i>chilli</i>. Planta de la familia de las solanáceas, herbácea y anual de hojas alternas y flores blancas, violetas o verdosas, que tiene muchas variedades en México. 2. Fruto de esta planta, que es una baya, cónica y alargada, con una gran cantidad de semillas planas en su interior; por el sabor más o menos picante de su pulpa, se usa como condimento y forma parte fundamental de la alimentación mexicana tradicional.	DEM, DM, DA, DLE
<i>chocolate</i>	Adaptación gráfica de la voz nahuatl <i>xocoatl</i>; de <i>xocotl</i>, ‘amargo, ácido’ y <i>atl</i>, ‘agua’. Pasta hecha de granos de cacao tostados y molidos, a los que generalmente se añade azúcar y canela o vainilla. 2. Bebida que se hace con esta pasta, disuelta y hervida en agua o leche.	DEM, DLE
<i>tequila</i>	Adaptación gráfica de la voz náhuatl <i>tequillan</i>, literalmente ‘lugar de tributos o lugar de trabajo’; de <i>tequitl</i> ‘tributo’ o <i>tequiotl</i> ‘trabajo’ y <i>llan</i> variante de <i>tlan</i>, ‘lugar de’. Bebida alcohólica de origen mexicano que se obtiene de la fermentación y destilación del aguamiel del agave <i>tequilana Weber</i>, planta oriunda de México.	DEM, DM, DEL, Côté et al.
<i>tomate</i>	Voz náhuatl <i>tomatl</i>. Fruto redondo de 6 a 8 cm de diámetro, de color rojo y piel lustrosa, muy utilizado para preparar variados platillos y salsas. Tomate rojo. 2. Fruto redondo, de aproximadamente 5 cm de diámetro, verde o amarillento, lustroso, algo ácido, cuya cáscara quebradiza no comestible, es un cáliz persistente. Es muy usado en la preparación de salsas verdes. Tomate verde. Es originario de América y se cultiva en climas cálidos.	DEM, DM, DA, DLE

El reconocimiento de indigenismos lo hemos llevado a cabo con el mismo procedimiento usado para el reconocimiento de extranjerismos: Atendiendo a la forma de integración del vocablo indígena al español, a) es *voz original* de alguna lengua autóctona si la asimilación ha sido total y forma parte de nuestra lengua, b) es *voz adaptada* si la grafía ha sufrido alguna modificación parcial o se usa con adaptación gráfica; si la duda permaneciera podríamos recurrir a los aspectos fonéticos. ¿Un indigenismo es un mexicanismo? Sí, si cumplen las formas de asimilación al español propuesta en los mexicanismos; sí, si adecuamos geográficamente la condición que se aplica a los mexicanismos y su relación con los americanismos.

9. OTROS AMERICANISMOS

El DLE señala como americanismo el “vocablo, giro o rasgo fonético, gramatical o semántico peculiar o procedente del español hablado en algún país de América”. Para agrupar con claridad el léxico disponible se ha usado como criterio básico que el vocablo sea compartido por cinco o más países de América. En él identificamos léxico de origen náhuatl, que el DLE también reconoce como americanismo: “vocablo, giro, rasgo fonético, gramatical o semántico que pertenece a alguna lengua indígena de América o proviene de ella”. Entonces, con perspectiva, horizonte y visión de exclusividad léxica, si un indigenismo es un americanismo, decidimos dar doble reconocimiento a vocablos que presenten tal situación. Ejemplos:

VOCABLO	DEFINICIÓN, EQUIVALENCIA, EXPLICACIÓN, DESCRIPCIÓN	FUENTE
<i>guayaba</i>	Voz arahuaca. Fruta comestible del guayabo, de forma DEM, aovada, del tamaño de una pera mediana, de cáscara generalmente amarilla con pintas café; su pulpa, amarilla o rosa, está llena de semillas duras; es de sabor agri dulce y su aroma es intenso; se come cruda o cocida en almíbar, en en dulces, ateas y jaleas.	DEM, DM, DA, DLE
<i>jaiba</i>	Voz de origen indígena antillano. Crustáceo decápodo, aplanado, generalmente de tamaño inferior al cangrejo, con cinco pares de patas de color gris azulado; su carne es muy apreciada.	DA, DEM, DM, DLE
<i>maguey</i>	Voz antillana. Planta perteneciente a la familia de las amarilidáceas y al género <i>Agave</i> , de muy diversas especies; es de tallo corto, hojas gruesas y carnosas en forma de lanza, terminadas en una punta muy dura y provistas de espinas en forma de gancho en los bordes. Crece en lugares cálidos y secos. Algunas de sus especies se usan para la fabricación de fibras textiles y papel; muchas otras, para la elaboración de bebidas alcohólicas como el tequila, el mezcal, el pulque, el sotol, el aguamiel, otros.	DEM, DA, DM, DLE

<i>tuna</i>	Voz de origen taíno. Fruto carnoso del nopal, planta de la familia de las cactáceas que mide entre 3 y 8 cm; es de forma globosa o ligeramente ovoide y su pulpa es de color verde, amarillenta, blanquecina, roja oscura o rosada, muy acuosa y con abundantes semillas en su interior; tiene cáscara gruesa en la que crecen grupos de espinas muy finas y pequeñas. Generalmente es dulce y comestible.	DEM, DM, DA
<i>yuca</i>	De origen taíno. Raíz de una planta de aspecto parecido al de una palma que se come cocida, asada o frita, en diversos platos típicos.	DLE, DEM, DM, DA

Otros americanismos:

VOCABLO	DEFINICIÓN, EQUIVALENCIA, EXPLICACIÓN, DESCRIPCIÓN	FUENTE
<i>cuba</i>	Bebida de ron, jugo de limón y refresco de cola.	DM, DA, DEM
<i>jamaica</i>	Planta de la familia de las malváceas, de aproximadamente 2 m de altura, con tallos de color rojizo, hojas en forma de dedo partidas en tres lóbulos y bordes dentados; sus flores solitarias y sin peciolo, tienen el cáliz y las brácteas gruesas y de color rojo o púrpura oscuro, la corola amarilla y el fruto en cápsula. Se cultiva en climas cálidos. 2. Su flor y brácteas se emplean en la preparación de una bebida refrescante, con propiedades diuréticas y de sabor un poco ácido debido a sus cálices. Originaria de Jamaica.	DEM, DA, DM
<i>micbelada</i>	Bebida que se prepara con cerveza, jugo de limón, chile en polvo y algún tipo de salsa; suele servirse en un vaso o tarro con los bordes escarchados de sal.	DA, DM, DLE
<i>patacón</i>	Rodaja de plátano verde, machacada y frita.	DA, DLE
<i>taco</i>	Comida ligera, preparada con tortilla de maíz o de harina de trigo, caliente y enrollada con algún alimento dentro como frijoles, salsa, carne, queso, etcétera.	DM, DEM, DA

10. EXTRANJERISMOS

En el reconocimiento de extranjerismos se ha adoptado el procedimiento utilizado y probado en investigaciones precedentes sobre el tema, por lo que la delimitación de este componente y el reconocimiento de los vocablos han presentado menos dificultad. Así, los extranjerismos adaptados y los vocablos en que el informante manifiesta inseguridad e imprecisión ante la representación gráfica de la palabra se editan en la adaptación gráfica del español; conservamos los extranjerismos escritos con la grafía original y mantenemos los vocablos no acomodados al sistema gráfico del español o de

incorporación reciente (cf. Fernández 2013, Hernández Muñoz 2005, Bartol Hernández 2005) ¿Un extranjerismo puede ser un mexicanismo? Es posible.

II. LÉXICO Y DIDÁCTICA

Consideramos que el *Glosario especializado: Cocina popular mexicana. Léxico disponible*, así como otros glosarios especializados derivados del diccionario principal, es un producto con enfoque de disponibilidad léxica basado en corpus que hemos orientado a la enseñanza del *español con fines específicos* (EFE) porque que permite el realce de expresiones idiomáticas relacionadas con un determinado contexto o disciplina, contenidas en un glosario especializado como este. Las áreas disciplinarias serían *turismo gastronómico*, *cultura gastronómica*, etc. El desafío pedagógico que presenta la enseñanza de un acervo léxico con la composición aquí presentada es: ¿cómo trabajarlo en el aula?, ¿cómo enseñar las voces indígenas, mexicanas, americanas, que usamos cotidianamente en la cocina popular mexicana?

De modo general, la propuesta didáctica tiene como objetivo elaborar *artículos* para el fortalecimiento de la composición de textos escritos, usando la diversidad léxica en estudio, centrando el contenido en la descripción de procedimientos, apoyados con las técnicas de *familias léxicas* y de diseño de *mandalas* (De los Santos 2000). En cada par de vocablos, listados a continuación pediríamos que describieran el procedimiento general, desde el sembrado de la planta, la recolección / corte / extracción / destilado, hasta la elaboración del producto final solicitado. Se pueden hacer preguntas como: ¿se derivan otros procedimientos del procedimiento general?, ¿cómo están integradas las familias léxicas? La segunda parte del trabajo se complementaría con la elaboración de *mandalas* (diseño con imágenes) para dar mayor significado al aprendizaje procedimental. Lo ejemplificamos con tres pares de vocablos indígenas conocidos internacionalmente.

- **maíz-tortilla.** Voz de origen taíno *ma-idz*, de *mak* ‘comer’, e *idzin* ‘hermano’, también se le da a *idz* el sentido de *ix* o sagrado; *mabís*, base ancestral de la alimentación mexicana del que derivan un listado de productos, uno importante, la tortilla, voz náhuatl, *tlaxcal(li)*, fundamental en guisados de la cocina mexicana (DEM, DEUM, DA, DLE).
- **cacao-chocolate.** Cacao, voz original maya, *chacabuaa*, que se adapta en náhuatl, *cacahuatl*. Es planta, fruto y bebida, esta última, de fuerte sabor que produce gran energía y vitalidad, el *xocoatl*, adaptada gráficamente como chocolate, ‘aguada de cacao’ ‘ácido, amargo’ (DEM, DLE).
- **maguety-tequila.** La voz de origen antillano maguety está integrada al léxico de México como si fuera palabra originaria. Planta cactácea de tallo corto, hojas gruesas y carnosas en forma de lanza, terminadas en una punta muy dura, con espinas en forma de gancho en los bordes; de ellas se extraen el pulque y fibra para la elaboración de hilos y cuerdas. Hay diversas variedades, una, el agave *tequilana* Weber, oriunda de México, es donde se extrae el tequila, *tequitl*, ‘trabajo u oficio’ y *tlan*, ‘lugar’. Bebida mexicana con un alto grado etílico (DEM, DM, DLE, Côté et al.).

12. CONCLUSIÓN

Con los hallazgos encontrados hasta el momento en la investigación, hemos presentado un esbozo de la composición del acervo léxico del español de México tomando como muestra el *Glosario especializado: Cocina popular mexicana. Léxico disponible*. Centramos la delimitación con finas líneas de tres componentes principales del léxico de México: indigenismos, mexicanismos y americanismos. En otros trabajos ampliamos y profundizamos sobre estos aspectos. ¿Qué observamos? En las fuentes consultadas, sobre todo en los diccionarios, se señala que americanismo es un macrocomponente que incluye indigenismos y mexicanismos. Aunque así se conceptualiza, creemos que el componente de los indigenismos es transversal, tanto en los mexicanismos como en los americanismos. Visto así, aparece otro elemento en el análisis, el contacto lingüístico entre el español y las lenguas indígenas de México, contacto que, sin duda, ha enriquecido a las dos partes, dando como resultado dos grupos léxicos llamados mexicanismos y americanismos. En los glosarios mostrados en la exposición los indigenismos y los mexicanismos son visibles como grupos básicos de la composición léxica del México rural, y creemos que también del urbano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTOL HERNÁNDEZ, José Antonio (2005): “Extranjerismos disponibles: su integración y vitalidad en una comunidad de habla (Provincia de Soria, España)”, *Spanish in Context*, vol. 2, 2, 203-229.
- COLEGIO DE MÉXICO (COLMEX), <http://lingmex.colmex.mx/index.php/indices/tesis>
- COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS (CDI), www.cdi.gob.mx
- DE LOS SANTOS BRITO, Elena (2000): *Manual de técnicas didácticas*, México: ITESM.
- FERNÁNDEZ JUNCAL, Carmen, (2013): *Léxico disponible de Cantabria. Estudio sociolingüístico*, Salamanca: Universidad de Salamanca.
- FERNÁNDEZ SMITH, Gérard (*et al*) (2008): *Léxico disponible de Melilla: estudio sociolingüístico y repertorios léxicos*, Madrid, Arco/libros.
- GÓMEZ DEVIS, M.^a Begoña (2004): *La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos: reflexión metodológica, análisis sociolingüístico y aplicaciones*, Valencia: Universidad de Valencia.
- HERNÁNDEZ CABRERA, Clara E. (2008): “La globalización del léxico hispánico”, *Spanish in Context* vol. 5, 2, 308-314.
- HERNÁNDEZ MUÑOZ, Natividad (2005): *Hacia una teoría integrada de la disponibilidad léxica: el léxico disponible de los estudiantes castellanos-manchegos*, Salamanca: Universidad de Salamanca.
- HERNÁNDEZ MUÑOZ, Natividad (2009): “Variación léxica y zonas dialectales de Castilla-La Mancha”, *Revista de Filología Española*, LXXXIX, 2, 279-300.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI), www.inegi.org.mx
- INSTITUTO NACIONAL DE LENGUAS INDÍGENAS (INALI), www.inali.gob.mx
- LABASTIDA, Jaime (2014): *El universo del español, el español del universo*, México, D. F.: Academia Mexicana de la Lengua.

- LARA, Luis Fernando (2011): "De nuevo sobre los mexicanismos y su identidad", *Revista Letras Libres*, abril, 57-59.
- LARA, Luis Fernando, (2006): *Curso de lexicología*, México; El Colegio de México.
- LIPSKI, John M. (2005): *El español de América*, Madrid: Cátedra.
- LÓPEZ MORALES, Humberto (2005): "Un nuevo corpus para el estudio del español: la disponibilidad léxica", *Oralia: Análisis del discurso oral*, 8, 141-160.
- LÓPEZ MORALES, Humberto (2005): *La aventura del español en América*, Madrid: Espasa Calpe.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2012): "Disponibilidad léxica: cuestiones metodológicas. A propósito de disponibilidad léxica de los estudiantes hispanos de Redwood City, CA", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11 (6), 51-68.
- PALACIOS, Azucena (2008): *El español en América. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica*, Barcelona: Ariel, 33-56.
- PAREDES GARCÍA, Florentino (2012): "Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11 (6), 78-100.
- PRIETO, Carlos (2010): *Cinco mil años de palabras*, México: FCE.
- RÍOS GONZÁLEZ, Gabriela (2010): *Características del lenguaje de los jóvenes costarricenses desde la disponibilidad léxica*, Salamanca: Universidad de Salamanca.
- SÁNCHEZ GÓMEZ, Coronada (2006): "Naturaleza gramatical del léxico disponible en informantes de español como lengua extranjera", *Interlingüística*, 16, 1-10.
- TOMÉ CORNEJO, Carmela (2010): *Aspectos metodológicos de los estudios de disponibilidad léxica. Los centros de interés*, Salamanca: Universidad de Salamanca.
- ZIMMERMANN, Klaus (1994): *Unidad y variación léxicas del español de América*. Madrid-Frankfurt am Main: Iberoamericana-Vervuert.

La lexicografía monolingüe de ELE: Logros y desafíos

RAÚL DÍAZ ROSALES
Universidad de Huelva

I. EL NACIMIENTO TARDÍO

Con un retraso que ronda el medio siglo respecto a la lexicografía monolingüe para estudiantes de inglés como segunda lengua¹, en 1995 se publica en España la primera obra que desde su título se dirige inequívocamente a un estudiante de español como lengua extranjera: el *DiPELE*². Si bien cualquier diccionario es fuente de aprendizaje para el hablante, sin duda algunas características son de especial utilidad para el estudiante de segundas lenguas, que antes debía dar el salto del monolingüe al general, al escolar o bien al de uso, que prestaba por primera vez atención al usuario extranjero (Ahumada 2004). El nacimiento de estas obras está vinculada al desarrollo de la enseñanza de lenguas desde nuevas perspectivas, a la lingüística aplicada y al estudio estadístico del léxico (fundamental establecer las necesidades del usuario para conformar la obra que las satisfaga), en un momento histórico-político, el de las dos guerras mundiales, que urgía el aprendizaje de lenguas (Moreno Fernández 2000). En el caso de España, la tardía reacción a una necesidad que ya había sido cubierta, con mayor o menor acierto, en lenguas como el inglés o el francés tiene como primer hito el esbozo de diccionario realizado por Hernández (1990), quien sistematiza la información que ha de recoger un diccionario³.

Desde la perspectiva del autor y también del teórico que analiza otras producciones, Moreno Fernández (1996; 2000), sintetizaba en cuatro puntos las características principales: selección adecuada del léxico, definiciones que aseguren la comprensión, ejemplos para ilustrar las definiciones e información sobre el uso. En general, sin duda son instrumentos que ayudan a la codificación, pero refuerzan las informaciones que permiten al estudiante la codificación de nuevos mensajes: comprensión, por tanto, pero también producción como utilidad indispensable. El diccionario monolingüe de aprendizaje (DMA) orientado al estudiante de una lengua extranjera se sitúa como el instrumento adecuado para una etapa intermedia del aprendizaje: los diccionarios bilingües darían paso a estos diccionarios monolingües que superan la limitación del sinónimo y anteceden a un uso avanzado de diccionarios que dirige obras monolingües de carácter general⁴. Un diccionario, el monolingüe para extranjeros, definido como “un género espurio que, en esencia, no difiere del género ‘diccionario de uso’ para nativos” (Hernández 2001: 163).

.....
1. Se puede adelantar esta fecha a 1935, con la aparición del *New Method Dictionary*, de W. West y J. Endicot (Moreno Fernández 2000; Ahumada 2004).

2. Así se nombra en el prólogo, aunque la portada recoge *Diccionario de Español para extranjeros para la enseñanza de la lengua española*.

3. Autor, además, de otras valiosas contribuciones al estudio de la lexicografía monolingüe español para extranjeros que no se citan en estas páginas dada su publicación anterior a la redacción de la mayoría de los volúmenes que configuran el corpus (criterio también que se aplica a contribuciones de otros autores).

4. Corpus Pastor, Leiva Rojo y Varela Salinas (2001) plantean como resultado de su investigación sobre uso de diccionarios en traductores e intérpretes en formación un papel predominante del diccionario bilingüe (“primacía absoluta”, indican), pese a que se observe una tendencia ascendente de uso del monolingüe según avanzan en la titulación.

2. EL CORPUS LEXICOGRÁFICO

Pese a la tardía llegada del primer diccionario monolingüe orientado a estudiantes de español como lengua extranjera, en un espacio relativamente breve de tiempo se publicaron obras que compartían el mismo destinatario. No todos los autores han establecido el mismo corpus, como muestra la siguiente tabla:

	<i>DUE</i>	<i>DELEL</i>	<i>DiPELE</i>	<i>DSLE</i>	<i>GDUEsA</i>	<i>DEPE</i>	<i>DLEPEE</i>	<i>DAUEsA</i>	<i>CLAVE</i>
Moreno Fernández (2000)	X	---	X	X	X	---	---	---	---
Ahumada (2004)	---	---	X	X	X	---	---	---	---
Bajo Pérez (2004)	X	---	X	X	X	---	---	---	---
Haensch y Omeñaca (2004)	---	X	X	---	---	X	---	---	---
Prado Aragonés (2004)	---	---	X	X	---	X	X	X	---
Atienza Cerezo (2005)	---	---	X	X	---	X	---	---	---
Martín Bosque (2005)	---	---	X	X	---	---	X	---	---
Martínez Navarro (2005)	---	---	X	X	X	X	X	---	
Olaeta y Cundín (2005)	---	---	X	---	---	X	X	---	---
Sánchez López y Contreras Izquierdo (2008)	---	---	X	X	X	X	X	---	X
Prado Aragonés (2009)	---	---	X	X	X	X	X	X	---

Azorín Fernández y Martínez Egido (2010)	---	---	X	X	X	X	X	---	---
Castillo Carballo (2010)	---	---	X	X	---	X	X	---	---
Gordón Peral (2010)	---	---	X	X	---	X	X	---	---
Molina Díaz (2010)	---	---	X	X	---	X	X	---	---
Perdiguerro Villarreal (2010)	---	---	X	X	X	X	X	---	X
Rhustaller (2010)	---	---	X	X	---	X	X	---	---
Mendoza Puertas (2011)	---	---	X	X	---	X	X	---	---
Fernández Méndez (2014)	---	---	X	X	---	X	---	---	---
Meléndez Quero (2014)	---	---	X	X	X	X	X	---	---
Rodríguez Barcia (2016)	---	---	X	X	X	X	---	---	---

Si bien el *Diccionario de uso del español*, de María Moliner, especifica, entre sus lectores, al hablante de español como lengua no materna⁵ por su hincapié en la producción del idioma, no parece inadecuado situarlo en un ámbito previo al de la consolidación del español como lengua extranjera, con el consiguiente desarrollo de metodologías e instrumentos bibliográficos adaptados al nuevo receptor. Así procede Moreno Fernández (2000) al alabar la calidad del diccionario, pero sin incluirlo en la comparativa que establece entre el *GDUEsA*, el *DiPELE* y el *DSLE*⁶.

5. Afirma la autora de su obra que “constituye un instrumento para guiar en el uso del español tanto a los que lo tiene como idioma propio como a aquellos que lo aprenden y han llegado en el conocimiento de él a ese punto en que el diccionario bilingüe puede y debe ser substituido por un diccionario en el propio idioma que se aprende” (Moliner 1966).

6. Asumiendo que hay muchos diccionarios que incorporan rasgos de utilidad para el estudiante de español como lengua extranjera, cita, entre ellos, al *Intermedio* de la editorial SM.

El *DELEL*⁷ es citado tan solo por Haensch y Omeñaca (2004), quienes también valoran como útil para el estudiante extranjero más avanzado —a pesar de la ausencia de algunos elementos útiles— el *Diccionario Didáctico del Español Intermedio*, dirigido por Concepción Maldonado (SM, Madrid, 3.^a ed. 1993). Hernández (2001), asumiendo la funcionalidad del mismo respecto a las expectativas del lector como argumento para la elaboración del listado, agrupa junto al *DiPELE* y el *DSLE* las versiones abreviadas del *DUE* (de María Moliner) y el *DEA* (de Manuel Seco, Olimpia Andrés y Gabino Ramos), ambas del año 2000. Sánchez López y Contreras Izquierdo (2008) y Perdiguerro Villarreal (2010) incluyen en su corpus el diccionario *Clave*, diccionario de uso que, pese a su utilidad, parece que queda alejado de las expectativas del usuario extranjero respecto al tipo de obras que aquí se analizan.

3. APUNTES A LA RECEPCIÓN

Este tipo de producción lexicográfica ha ido adquiriendo paulatinamente una mayor presencia en los estudios lexicográficos, con aportaciones que, por lo general, indican, junto a los aciertos, una serie de deficiencias basadas, por lo general, en la falta de uniformidad en el tratamiento de los datos. No se discute, en cualquier caso, la entidad de la categoría ni su necesidad: Bajo Pérez (2004) clasifica los diccionarios del español actual en tres apartados: diccionarios del máximo nivel, diccionarios monolingües para extranjeros y diccionarios escolares⁸, lo que nos permite establecer una clara definición de este tipo de obras: aquellas que difieren de las didácticas por su focalización en el aprendiente extranjero y que no alcanzan, en la profundidad de materiales recogidos, la especialización de los diccionarios generales. Difiere esta clasificación de la que proponen Haensch y Omeñaca (2004), que en una sistematización mucho más detallada sí que consideran que tanto diccionarios escolares como vocabularios infantiles y diccionarios del español como lengua extranjera han de considerarse diccionarios didácticos. Rodríguez Barcia (2016), en su exposición de posibles clasificaciones recoge, desde un criterio funcional, la propuesta de Azorín Fernández (2000) para los diccionarios didácticos (enseñanza-aprendizaje de lenguas): diccionario escolar (lengua materna), diccionario de aprendizaje (lenguas extranjeras) y diccionarios visuales y de dudas (para ambas).

Respecto a la crítica recibida, se podrían sistematizar los comentarios que, de manera general, se han establecido en panoramas transversales (no se recogen, como se apreciará, todas las obras):

7. Obra “rica en materiales y amplia”, en suma, “útil”, “cumple algunos requisitos importantes de la lexicografía didáctica” al incluir sinónimos y antónimos, familias de palabras y ejemplos (Haensch y Omeñaca 2004: 176).

8. En otro apartado recoge los diccionarios del español de América, en una separación que hace patente la autonomía que puede establecerse en el léxico de ambos centros lingüísticos.

VENTAJAS	INCONVENIENTES
<i>DiPELE</i>	
Macroestructura adecuada, definiciones elaboradas a partir de 2000 <i>definidores</i> recogidos en apéndice (Bajo Pérez 2000); tamaño adecuado, tipografía clara, se recoge la división silábica (con deficiencias), indicaciones gramaticales útiles, recoge sinónimos y antónimos con remisión de acepciones a otras entradas, se indica el régimen preposicional de las palabras, definiciones claras, indicación de las preferencias de la RAE en ortografía y usos gramaticales, recoge ejemplos de aplicación, apéndices muy útiles, selección del léxico “bastante liberal”, se diferencia el uso de una palabra como sustantivo y como adjetivo (Haensch y Omeñaca 2004).	Obra a medio camino entre el diccionario escolar y el orientado a extranjeros, poca atención a las colocaciones léxicas (Bajo Pérez 2000); restricción a ciertos niveles de aprendizaje (Moreno Fernández 2000); carencia de información sobre sintaxis particular (Ahumada 2004), carencia de información sobre el contorno (Ahumada 2004) ⁹ ; indicación de transcripción fonética e instrucciones e ilustraciones de pronunciación, carencias en la indicación de colocaciones, ilustraciones de desigual valor, falta de aclaración en la presencia o ausencia de preposiciones con ciertos verbos, no se indica la doble opción transitivo/intransitivo de algunos verbos, falta de sistematicidad al recoger los sustantivos masculinos formados a partir de sustantivos femeninos, faltan nombres compuestos de uso frecuente, no se recogen formas verbales difíciles de entender por parte del hablante extranjero, no se trata el uso de <i>ser</i> y <i>estar</i> (Haensch y Omeñaca 2004).
<i>DSLE</i> (2004)	
Muy adecuada información sintáctica para el usuario, muy amplia información diafásica, diastrática y diatópica, muy adecuada la información en entradas gramaticales, sobre todo para profesores (Bajo Pérez 2000); marcas de uso, ejemplos, indicaciones gramaticales e información varia para codificación (Moreno Fernández 2000), aparición del contorno en la definición (Ahumada 2004) ¹⁰ , definiciones (Ahumada 2004).	Falta de transcripción fonética y escansión silábica del lema, irregularidad en el tratamiento del contorno, poca atención a las colocaciones léxicas (Bajo Pérez 2000); presencia de elementos más propios de un diccionario monolingüe tradicional (Moreno Fernández 2000), carencia de información sobre sintaxis particular (Ahumada 2004).
<i>SGEL</i>	
Correcta información en palabras gramaticales e interjecciones, régimen preposicional en adjetivos y verbos, ejemplos naturales, información útil respecto a irregularidades en verbos y normas ortográficas y de pronunciación (Bajo Pérez 2000); faltan informaciones imprescindibles como las de marcas de uso (Moreno Fernández 2000).	Inadecuada información diafásica y diastrática, irregularidad en el tratamiento del contorno, falta de coherencia en los términos que forman series, poca atención a las colocaciones léxicas (Bajo Pérez 2000) ¹¹ ; presencia de elementos más propios de un diccionario monolingüe tradicional (Moreno Fernández 2000); carencia de información sobre sintaxis particular (Ahumada 2004).

9. Cinco años después de su publicación, uno de sus autores justificó esa decisión (que no compartía ya) por voluntad de concisión en las entradas, habida cuenta de toda la información que ya se recogía (Moreno Fernández 2000).

10. Aunque, según este autor, dada la abundancia de datos se aleja, en ocasiones, de la claridad.

11. Algunos de los defectos enumerados por Bajo Pérez (2000) no se recogen dado que constan en la edición de 1985, pero no en la de 2001 (por ejemplo, Argentina y América como únicas marcas geográficas del continente, o el mantenimiento de los dígrafos *ch* y *ll*).

DEPE	
Buena selección del léxico más usual; abundante información gramatical; recoge muchas unidades léxicas pluriverbales (colocaciones, locuciones, modismos); ofrece muchas <i>frases-ejemplo</i> ; tipografía clara; buena representación del lenguaje coloquial, malsonante y jergal; recoge régimen y construcción; especifica el uso de las palabras; recoge una guía de conversación para las situaciones de comunicación más frecuentes (Haensch y Omeñaca 2004).	Faltan algunas unidades pluriverbales, son erróneos algunos usos especificados; uso de la marca <i>Amér.</i> como general, sin especificar la zona (Haensch y Omeñaca 2004).

Como valoración global, hay que destacar la ponderación del *DSLE* como “la mayor contribución y el más notable esfuerzo de la lexicografía española al campo de los diccionarios monolingües de aprendizaje, al menos en el terreno de la definición lexicográfica” (Ahumada 2004: 93), opinión que comparte, con prevenciones, Hernández (2001: 163): “repertorio de gran calidad que no resultó ser, como muchos esperábamos, un prototipo de la clase que ahora nos ocupa”. Otras opiniones han marcado las carencias de este tipo de obras¹². Sobre el *DEPE*, se define como “una obra que puede prestar buenos servicios al usuario de lengua materna no española” (Haensch y Omeñaca 2004). Un intento sistemático de valoración es el de Azorín Fernández y Martínez Egidio (2010), que elaboran una plantilla de evaluación de las diferentes obras, con un total de cuatro apartados que a su vez recoge entre ellos 30 puntos: hiperestructura (4), macroestructura (7), microestructura (15) e iconoestructura (4), valorados del 0 al 5, donde solo a partir de 100 puede considerarse el diccionario como útil para extranjeros. Los resultados, muy interesantes, quedan supeditados a la representatividad del corpus escogido, aunque la propuesta de trabajo supone una herramienta de gran valor. En el análisis realizado por Fernández Méndez (2014), se especifican algunos problemas fundamentales, como la complejidad que entraña la búsqueda del término adecuado (debido a la ausencia de redes conceptuales), falta de información sobre usos correctos y de uso en la estructura oracional, a lo que habría que añadir una ausencia casi total de información pragmática.

Una vez superada una valoración global no específica del diccionario, podemos observar cómo diferentes estudios abordan cuestiones concretas en la construcción de estas obras. Sánchez López y Contreras Izquierdo (2008) analizan el tratamiento de las variedades no estándar señalando cómo *GDUEsA*, *DEPE* y *CLAVE* recogen vocablos de mayor extensión geográfica, aunque *GDUEsA* también dé cuenta, en algunas ocasiones, de términos que pueden localizarse en un solo país. El *DSLE* opera sobre una mayor especificidad (marca el país) aunque también puede recurrir a unidades más generales, lo que, unido a indicaciones sociolingüísticas o estilísticas, le convierte, según estos autores, en el diccionario de mayor

.....
12. Ferrando (2010), alude al *DEPE* y al *DLEPEE* como diccionarios que obvian el término *colocación* en páginas preliminares y recogen esa información dentro de la microestructura de manera asistemática. Carencia esta que comparten con otros diccionarios de español para extranjeros publicados anteriormente (no especifica a qué volúmenes concretos se refiere).

concreción (quizás sobrepasando las exigencias respecto a este tipo de materiales)¹³. Prado Aragonés (2009) vuelve a incidir en la marcación geográfica, mostrando la falta de sistematicidad en los resultados de su investigación¹⁴. Orea Alfaro (2008), en su estudio del verbo pronominal comparte con otros autores que estudian los DMA de español para extranjeros la reflexión sobre la falta de uniformidad que plantean las diferentes obras. El enfoque normativo del *DSLE* ha sido objeto de estudio, estimándose la información que recoge en cuanto a ortografía y morfología (para solventar dudas en cuestiones de acentos, mayúscula inicial, en cuanto a la ortografía, y género y número, en cuanto a la morfología) de tal manera que se la reivindica como “de las pocas obras lexicográficas existentes en la actualidad que proporciona la información más completa sobre el vocabulario español” (Sánchez Lancis 2014: 356), subrayando la actualidad de la información, que supera en prolijidad a las obras académicas.

4. DESAFÍOS

La afirmación de Moreno Fernández, “necesitamos más diccionarios” (2000: 168), no parece haber perdido vigencia, pese a los más de quince años transcurridos. Su estudio no pudo tener en cuenta dos obras que se incorporaron al corpus posteriormente: el *DEPE* y el *DLEPEE*, pero los estudios que sí han establecido comparativas generales subrayan la necesidad de un mayor trabajo de profundización lexicográfica en cualquiera de los ámbitos estudiados.

Veamos las peticiones realizadas: marcación más coherente y sistemática (Gutiérrez Cuadrado 1996), más información para la codificación (Moreno Fernández 2000), diccionarios de colocaciones (Moreno Fernández 2000), diccionarios de aprendizaje del español para hablantes de orígenes lingüísticos concretos (Moreno Fernández 2000), información geolingüística (Moreno Fernández 2000; Ahumada 2004), información sociolingüística (Moreno Fernández 2000; Ahumada 2004), información estilística (Moreno Fernández 2000; Ahumada 2004), información pragmática (Ahumada 2004)¹⁵, usos en contextos reales (Moreno Fernández 2000), normas cultas y usos populares (Moreno Fernández 2000), ordenación de las acepciones según la frecuencia real, desechando el criterio etimológico, recogida de las acepciones figuradas y la fraseología, definición precisa de las construcciones fraseológicas, ejemplificación sistemática, marcación sistemática y correcta del uso de las voces y definición clara de los marbetes utilizados en la marcación sociolingüística y pragmática (Gordón Peral 2010), especialización teniendo en cuenta la familia lingüística del lector, utilización de un formato electrónico cuyo hipertexto permita acceder a mayor información, estructuración las entradas de lemas verbales que permite interconectarlos en redes, redacción mejorada del *definiens* (para evitar que resulte más complejo que el lema) y, en suma, la adición de información fundamental para este tipo de obras: información de valencia

13. El estudio que realizan, en una muestra de 300 artículos en cada obra, muestra un desigual tratamiento de la marcación dado el número de acepciones que indican ubicación geográfica: 98 (*DSLE*), 31 (*DEPE*), 28 (*GDUExA*), 16 (*CLAVE*) y ausencia (*DiPELE* y *DLEPEE*).

14. En el estudio de las palabras que comienzan por *cha*, varían los resultados: ni en número de voces recogidas ni en voces marcadas ni en las marcas que se utilizan (generales para indicar americanismo específicas para señalar el país concreto del que proceden) permiten establecer una visión uniformadora de la realidad lingüística, lo que implica “imprecisión e irregularidad”, como indica la autora.

15. Indica el autor cómo en cualquier caso esa información debe restringirse a los usos de mayor extensión geográfica y social.

verbal, información sintáctico-semántica de los actantes, compatibilidad de los actantes, su contorno semántico, construcciones posibles y valencia lógica del verbo (Fernández Méndez 2014).

Centrándonos en aspectos más concretos, fruto del análisis específico, Olaeta y Cundín (2005) insisten en el camino por recorrer en el campo de las preposiciones. Perdigueru Villarreal, sin dejar de valorar los avances en la adición de información sobre combinatoria en las definiciones, identifica las tareas pendientes, sobre todo en lo referente a “la definición, sobre todo en los obras lexicográficas de carácter didáctico en las que deben primar las demandas de sus usuarios, sin que se alejen del rigor científico” (2010: 150). (Una llamada de atención, nuevamente, que reivindica al lector como centro del proceso de construcción del diccionario.). Otro estudio de la combinatoria concluye señalando una larga tarea para los lexicógrafos, dado “el tratamiento irregular que presentan las colocaciones en la práctica lexicográfica en general, aunque, tal vez en la destinada a aprendices del español las deficiencias tienen una mayor implicación” (Castillo Carballo 2010: 162). Opinión compartida por Molina Díaz (2010), que insiste en la necesidad de un mejor tratamiento de las colocaciones, hasta ahora irregular. Espacios para la mejora se señalan en la aproximación a la semántica (García Platero 2010) o en el tratamiento del léxico formal en los diccionarios (Ruhstaller 2010), donde la obra realizada agrupa *DiLEPE* y *DSLE* como obras que establecen una útil orientación sobre la limitación de uso, frente a *DEPE* y *DLEPEE*, que prescinden de esa información en su microestructura. Gordón Peral (2010) constata la aparición de un léxico no solo neutro, sino también con marcación negativa a nivel sociolingüístico y pragmático, en un tratamiento que, sin embargo, adolece de asistematicidad en los cuatro volúmenes que estudia, destacando, por su información más exhaustiva, el *DSLE*. Mendoza (2011), al abordar la definición de las locuciones, propone un modelo basado en una frase completa, con unidad-entrada integrada dentro del contexto más habitual de uso. En general, parece claro que la reciente producción de estas obras no ha propiciado la consolidación de un modelo compartido.

Si bien muchas de las peticiones cristalizan en la adición de datos al modelo establecido, en otros casos parece que se deriva la producción lexicográfica a la confección de diccionarios especializados. Efectivamente, en esa dirección ha avanzado la lexicografía, dejando de lado la producción de nuevos diccionarios¹⁶, aprovechando, además, las posibilidades del soporte electrónico: diccionarios combinatorios como el *DiCLELE* (Ferrando 2010; 2014), de colocaciones (Ferrando 2010; 2014)¹⁷, de locuciones verbales y adverbiales (Penadés Martínez 2002 y 2005) y marcadores discursivos (Holgado Lage 2014).

Un aspecto negativo de las producciones hasta ahora publicadas es que, a diferencia de los diccionarios escolares, no presentan una gradación por niveles, lo que les

.....
16. El equipo dirigido por el S. Ruhstaller anunciaba la publicación de un diccionario monolingüe de aprendizaje de español para extranjeros que no ha visto la luz.

17. El proyecto de Alonso Ramos (2004), limitado a los nombres de sentimiento y a sus derivados semánticos, no especifica como lector ideal al estudiante de ELE.

resta especificidad en su lector potencial¹⁸. Así pues, la propuesta de Sánchez López y Contreras Izquierdo (2008) de un diccionario que recoja, respecto a los elementos que estén marcados diatópicamente, solo aquellos de amplia extensión, quizás haya de revisarse en función de las necesidades del estudiante.

Así lo proponía, entre otros autores, Haensch y Omeñaca (2004), quienes, al recomendar modificaciones para el *DiPELE*, situaban el centro de atención al lector del mismo (alumnos y profesores), pues ellos debían indicar cuál era la información de mayor interés. Parece que en este sentido se deberá trabajar: identificando las necesidades concretas de grupos amplios de usuarios, cuya diversidad obligue a evitar pensar en un único diccionario de español para extranjeros que uniformice a todos los lectores en las mismas demandas.

Las posibilidades que la tecnología brinda a la elaboración de un diccionario parecen abrir un horizonte infinito que cristaliza en un uso personalizado que permite relacionar y acceder de manera inmediata a la información necesaria (Sanmarco Bande 2008). Pero no debemos olvidar que el diccionario, como producto editorial, no puede mantenerse ajeno al problema de la financiación, y solo desde la construcción de un instrumento útil podrá generarse un modelo de negocio que permita asegurar la calidad y utilidad de la obra¹⁹.

Tanto la producción de diccionarios como la crítica que sobre ellos se ha realizado parecen exigir, pese a los grandes resultados ya obtenidos, un mayor esfuerzo, debido a la magna tarea que supone componer y estudiar un diccionario (la representatividad de las calas asegura una información veraz, pero puede que relativamente extrapolable al resto de artículos que compone la obra). Sin olvidar, por otro lado, una reivindicación y un deseo de formación largamente requeridas: la del diccionario como instrumento activo de descodificación y codificación y la del lector como usuario formado en la práctica de su lectura, extrayendo del mismo la máxima utilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DICCIONARIOS

ALONSO RAMOS, M. (2004): *DiCE. Diccionario de colocaciones del español*, Universidad de La Coruña, <http://www.dicesp.com>. [Consulta: 30/10/2016]

ALVAR EZQUERRA, M. (dir.) (1995): *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*, Barcelona-Alcalá de Henares: Vox-Universidad de Alcalá. (=DiPELE).

.....
18. Propuestas como las del *DiCELE* sí establecen, en el proyecto de la obra, tres niveles correspondientes a los señalados en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, del año 2007: nivel inicial (A1-A2), intermedio (B1-B2) y avanzado (C1-C2). El hecho de que tanto profesor como estudiante sean destinatarios de la obra provoca que algunas características sean adecuados para un grupo pero alejen a otro de su consulta (así lo señala Bajo Pérez respecto al *DiPELE*). Bajo Pérez (2010) propone, en función de la macroestructura, el paso del *DiPeLE* al *DSLE*, diccionario este que aumenta el caudal léxico recogido en el proyecto de Manuel Alvar Ezquerro y Francisco Moreno Fernández.

19. El ámbito digital solventa problemas de espacio, posibilita la adaptación al usuario, aumenta la información potencial que puede abarcar y permite una actualización inmediata, entre otros factores señalados por Sanmarco Bande (2008). Pero todo ello solo será posible desde el compromiso de la entidad editora que quizás haya de reivindicar un modelo basado no en la posesión absoluta, sino en el acceso limitado en el tiempo (así el *DiPELE* solo permite el acceso al diccionario en su versión electrónica durante un año).

- GUTIÉRREZ CUADRADO, J. (dir.) (1996): *Diccionario Salamanca de la lengua española*, Madrid: Santillana. (=DSLE).
- MALDONADO, C. (dir.) (1996): *Diccionario de uso del español actual*, Madrid: SM. (=CLAVE).
- MALDONADO, C. (dir.) (2002): *Diccionario de español para extranjeros*, Madrid: SM. (=DEPE).
- MOLINER, M. (1966-1997): *Diccionario de uso del español*, Madrid: Gredos. (=DUE).
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2002): *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*, Madrid: Arco/Libros.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2005): *Diccionario de locuciones adverbiales para la enseñanza del español*, Madrid: Arco/Libros.
- SÁNCHEZ, A. (dir.) (2001a): *Gran diccionario de uso del español actual*, Madrid: SGEL. (=GDUEsA).
- SÁNCHEZ, A. (2001b): *Diccionario abreviado de uso del español actual*, Madrid: SGEL. (=DAUEsA).
- VILLAR, C. (coord.) (2002): *Diccionario de la lengua española para estudiantes de español*, Madrid: Espasa. (=DLEPEE).

ESTUDIOS

- AHUMADA, I. (2004): “Exigencias al diccionario monolingüe de aprendizaje”, S. Rhustaller y F. Lorenzo Berquillos (coords.), *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen/Universidad Pablo Olavide, 83-96.
- ALBA QUIÑONES, V. DE (2014): “Sobre diccionarios monolingües de aprendizaje del español y colocaciones léxicas. Estudio e implicaciones didácticas”, M.^a P. Garcés Gómez (ed.), *Lexicografía teórica y aplicada*, Anexos Revista de Lexicografía, 26, A Coruña: Universidade da Coruña, 119-133.
- ATIENZA CERREZO, E. (2005): “El tratamiento de la cultura en los diccionarios de aprendizaje”, *redELE*, 5, [1-8]. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_05/2005_redELE_5_03Atienza.pdf?documentId=0901e72b80dfa560 [Consulta: 30/10/2016].
- AZORÍN, D. y J. J. MARTÍNEZ EGIDO (2010): “Sobre la utilidad de los diccionarios monolingües de aprendizaje (DMA) para estudiantes de ELE”, S. Ruhstaller y M. D. Gordón (eds.), *Diccionario y aprendizaje del español*, Berna: Peter Lang, 89-132.
- BAJO PÉREZ, E. (2000): *Los diccionarios. Introducción a la lexicografía del español*, Gijón: Trea.
- CAMPOS SOUTO, M., GONZÁLEZ GONZÁLEZ, E. M. y PÉREZ PASCUAL, J. I. (eds.) (2008), *La lexicografía bilingüe y didáctica: ayer y hoy*, Anexos Revista de Lexicografía, 8, A Coruña: Universidade da Coruña.
- CORPAS, G., J. LEIVA ROJO y M. J. VARELA SALINAS (2001): “El papel del diccionario en la formación de traductores e intérpretes: análisis de necesidades y encuestas de uso”, en M. C. Ayala Castro (coord.), *Diccionarios y enseñanza*, Alcalá: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 239-273.
- CASTILLO CARBALLO, M. A. (2010): “Mecanismos de codificación en la producción lexicográfica monolingüe para la enseñanza del español”, S. Ruhstaller y M. D. Gordón (eds.), *Diccionario y aprendizaje del español*, Berna: Peter Lang, 155-169.
- FERNÁNDEZ MÉNDEZ, M. (2014): “¿Sirve para algo un diccionario monolingüe de ELE?”, en M.^a P. Garcés Gómez (ed.), *Lexicografía teórica y aplicada*, Anexos Revista de Lexicografía, 26, A Coruña: Universidade da Coruña, 153-164.
- FERRANDO, V. (2010): “Hacia un diccionario de colocaciones para estudiantes de ELE”, J. M. García Platero y M.^a A. Castillo Carballo (coords.), *Investigación lexicográfica para la enseñanza de lenguas*, Málaga: Universidad de Málaga, 165-184.

- FERRANDO, V. (2014): “El DiCLELE, una propuesta de diccionario combinatorio electrónico para E/LE”, M.^a P. Garcés Gómez (ed.), *Lexicografía teórica y aplicada*, Anexos Revista de Lexicografía, 26, A Coruña: Universidade da Coruña, 165-179.
- GARCÉS GÓMEZ, M.^a P. (ed.) (2014): *Lexicografía teórica y aplicada*, con la colaboración de J. C. Díaz Pérez y A. Costa Pérez, Anexos Revista de Lexicografía, 26, A Coruña: Universidade da Coruña.
- GARCÍA PLATERO, J. M. (2010): “La información semántica en los diccionarios de aprendizaje”, S. Ruhstaller y M. D. Gordón (eds.), *Diccionario y aprendizaje del español*, Berna: Peter Lang, 171-184.
- GORDÓN PERAL, M. D. (2010): “La caracterización lexicográfica de voces malsonantes en el diccionario monolingüe de aprendizaje de español”, S. Ruhstaller y M. D. Gordón (eds.), *Diccionario y aprendizaje del español*, Berna: Peter Lang, 321-355.
- GUTIÉRREZ CUADRADO, J. (1996): “Las marcas en los diccionarios para extranjeros”, P. Díez de Revenga y J. M. Jiménez Cano (eds.), *Estudios de sociolingüística. Sincronía y diacronía*, Murcia: DM, 95-106.
- HAENSCH, G. Y OMEÑACA, C. (2004 [1997]): *Los diccionarios del español en el siglo XXI*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- HERNÁNDEZ, H. (1990): “Hacia un modelo de diccionario monolingüe del español para usuarios extranjeros”, R. Fente, A. Martínez y J. de Molina (coords.), *El español como lengua extranjera: aspectos generales, I Congreso Nacional de ASELE*, Málaga: ASELE, 159-166.
- HERNÁNDEZ, H. (2001): “Diccionario ‘de uso’ y diccionarios monolingües para usuarios extranjeros”, *Verba Hispanica*, 9, 163-180.
- HOLGADO LAGE, A. (2014): “Organización de la macroestructura y de la microestructura del diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español (DIMAELE)”, M.^a P. Garcés Gómez (ed.), *Lexicografía teórica y aplicada*, Anexos Revista de Lexicografía, 26, A Coruña: Universidade da Coruña, 209-219.
- MALDONADO GONZÁLEZ, C. (2012): “Los diccionarios en el mundo ELE: ayer, hoy y mañana (una reflexión desde la propia experiencia)”, *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 151-179. <http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile/article/view/11> [Consulta: 30/10/2016].
- MARTÍN BOSQUE, A. (2005): “Los diccionarios monolingües de E/LE: adjetivo para la descripción física y de carácter. Análisis y propuestas”, M.^a A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero, et al. (eds.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*, Actas del XV Congreso Internacional ASELE, Sevilla: Universidad de Sevilla, 555-560.
- MARTÍNEZ NAVARRO, M. DEL R. (2005): “El diccionario de L2 que ‘deseamos’”, M.^a A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero, et al. (coords.), *Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla: Universidad de Sevilla, 573-579. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/Asele/pdf/15/15_0571.pdf [Consulta: 30/10/2016].
- MENDOZA PUERTAS, J. D. (2011): “Sobre la definición de las locuciones en los diccionarios monolingües de ELE: hacia otro modelo definicional”, *AnMal Electrónica*, 30, 245-283.
- MELÉNDEZ QUERO, C. (2014): “Retos y desafíos de la lexicografía para la enseñanza del español como lengua extranjera en el siglo XXI”, en N. M. Contreras Izquierdo (ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI. Actas del XXIV Congreso Internacional de la ASELE*, edición al cuidado de Enrique Balmaseda Maestu, ASELE, 485-496.

- MOLINA DÍAZ, F. (2010): “El tratamiento de las colocaciones en los diccionarios monolingües de español L2”, S. Ruhstaller y M. D. Gordón (eds.), *Diccionario y aprendizaje del español*, Berna: Peter Lang, 213-232.
- MOLINA DÍAZ, F. (2014): “El tratamiento del género en los diccionarios monolingües del español como L2: panorama de la cuestión a través del léxico de las profesiones”, M.^a P. Garcés Gómez (ed.), *Lexicografía teórica y aplicada*, 251-259.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2000), “Diccionarios para el aprendizaje de lenguas extranjeras”, S. Ruhstaller y J. Prado Aragonés (ed.), *Tendencias en la investigación lexicográfica del español. El diccionario como objeto de estudio lingüístico y didáctico*, Huelva: Universidad de Huelva, 151-170.
- NOMDEDEU RULL, A. (2009): “Diccionarios en Internet para el aula de ELE”, *redELE*, 15, [1-18]. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_15/2009_redELE_15_02Nomdedeu.pdf?documentId=0901e72b80dd8826 [Consulta: 30/10/2016].
- OLAETA, R. y CUNDÍN, M. (2005): “La información preposicional en los diccionarios de ELE”, M.^a A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero, et al. (eds.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*, *Actas del XV Congreso Internacional ASELE*, Sevilla: Universidad de Sevilla, 613-620.
- OREA ALFARO, M. J. (2008): “La información preposicional en los diccionarios de ELE”, M. Campos Souto, E. M. González González y J. I. Pérez Pascual (eds.), *La lexicografía bilingüe y didáctica: ayer y hoy*, *Anexos Revista de Lexicografía*, 8, A Coruña: Universidade da Coruña, 103-112.
- PERDIGUERO VILLARREAL, H. I. (2010): “Logros y retos de los diccionarios de español para extranjeros: *noticias balagüeñas*”, S. Ruhstaller y M. D. Gordón (eds.), *Diccionario y aprendizaje del español*, Berna: Peter Lang, 133-153.
- PRADO ARAGONÉS, J. (2004): “El ejemplo lexicográfico como referente cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera”, J. Prado Aragonés y M. V. Galloso Camacho (eds.), *Diccionario, léxico y cultura*, Huelva: Universidad de Huelva, 2004, 157-173.
- PRADO ARAGONÉS, J. (2009): “Diccionarios monolingües para el aprendizaje de español como lengua extranjera: inclusión y marcación de americanismos en sus corpus”, *Kánina*, XXXIII, 15-32.
- RODRÍGUEZ BARCIA, S. (2016): *Introducción a la lexicografía*, Madrid: Síntesis.
- RHUSTALLER, S. (2010): “El léxico formal en los diccionarios monolingües de aprendizaje del español como L2”, S. Ruhstaller y M. D. Gordón (eds.), *Diccionario y aprendizaje del español*, Berna: Peter Lang, 233-253.
- RHUSTALLER, S. y GORDÓN, M. D. (eds.) (2010): *Diccionario y aprendizaje del español*, Berna: Peter Lang.
- SÁNCHEZ LANCIS, C. (2014): “Cuestiones normativas en el *Diccionario Salamanca de la lengua española*”, M. Bargalló Escrivá, M.^a P. Garcés Gómez y C. Garriga Escribano (eds.), “*Llaneza*”. *Estudios dedicados al profesor Juan Gutiérrez Cuadrado*, *Anexos de Revista de Lexicografía*, 23, A Coruña: Universidade da Coruña.
- SÁNCHEZ LÓPEZ, I. y CONTRERAS IZQUIERDO, N. M. (2008): “Las variedades no estándar en la lexicografía didáctica para usuarios extranjeros”, M. Campos Souto, E. M. González González y J. I. Pérez Pascual (eds.), *La lexicografía bilingüe y didáctica: ayer y hoy*, *Anexos Revista de Lexicografía*, 8, A Coruña: Universidade da Coruña, 125-132.
- SANMARCO BANDE, M. T. (2008): “La lexicografía del XXI: hacia el diccionario ilimitado”, M. Campos Souto, E. M. González González y J. I. Pérez Pascual (eds.), *La lexicografía bilingüe y didáctica: ayer y hoy*, *Anexos Revista de Lexicografía*, 8, A Coruña: Universidade da Coruña, 133-140.

Fraseología y la expresión de los sentimientos en español y rumano

DAIANA-GEORGIANA DUMBRĂVESCU
Universidad Spiru Haret

I. INTRODUCCIÓN

En la comunicación diaria, todos recurrimos al uso de palabras y unidades fraseológicas (UFs) puesto que la totalidad de éstas pertenecen a lo que Buzea (2012) denomina sistemas principales de la lengua: el sistema léxico y el sistema fraseológico. Según destacaba Solano Rodríguez (2012: 177), la ubicuidad de las UFs es evidente “en todos los discursos y en todos los textos, en cualquier contexto y ámbito”. Las UFs se hallan en el discurso escrito y oral de una comunidad de hablantes, las utilizan todos ellos, en todo tipo de circunstancias comunicativas, según una serie de “especificidades lingüísticas” (Peramos Soler y Batista Rodríguez 2008: 43) de dicha comunidad cultural.

Por otra parte, a las UFs, fórmulas fijas, que perduran en el tiempo, que se transmiten de generación en generación, según las caracterizaba el lingüista rumano Al. Philippide, recurren todos los hablantes en función de unas necesidades comunicativas, de un contexto comunicativo y de unos efectos contextuales. Además, se recurre a las UFs debido a su “gran carga cultural” (Sevilla Muñoz 2012: 283) que contienen puesto que, como afirmaba (Mogorrón Huerta 2012: 64), encierran “un matiz cultural, social, generacional”.

En el presente trabajo, entendemos las UFs como fraseologismos (Santamaría Pérez 1998; Koike 2003, Timofeeva Timofeev 2005; Peramos Soler y Batista Rodríguez 2008; Mogorrón Huerta 2012; Mura 2012; Solano Rodríguez 2012) o complejos sintagmáticos fijos (Mogorrón Huerta 2012). Nos ceñimos a la perspectiva de Leal Riol (2011: 13), quien afirma que nos encontramos ante unas “combinaciones muy variadas pero siempre fijas” y a la de Șodolescu Silvestru (2002: 9) quien destacaba que se trata de una “sudura perfectă a elementelor alcătuitoare”, en definitiva, de una combinación de los rasgos que las identifican. Rasgo que hace posible que las UFs expresen semánticamente “o singură idee [...] o noțiune unică” puesto que representan, en opinión de Șodolescu Silvestru (2002: 9) una “unitate atât de sudată, încât elementele constituențe își pierd de regulă sensul, ajungând la un înțeles figurat al întregii structuri”.

Además de su ubicuidad, de su rasgo semántico abstracto y de su “poder comunicativo” (Timofeeva Timofeev 2005: 1073), las UFs conforman “una herramienta más para el hablante para expresar sus intenciones comunicativas” lo que nos permite considerar que llegan a ocupar un lugar permanente y generalizado en todo discurso oral o escrito.

1. Traducción personal del rumano al español: “combinación perfecta de los elementos que entran en su composición”

2. Traducción personal del rumano al español: “una sola idea [...] una noción única”.

3. Traducción personal del rumano al español: “unidad compacta/uniforme, en la que los elementos que la constituyen pierden generalmente el sentido, llegando a un sentido figurado de toda la estructura”.

Si en la lengua materna, recurrimos a las UF's de manera automática, su uso en una lengua extranjera (LE) plantea bastantes problemas generados, entre otros, de lo que Richart Maset (2008: 1) llamaba "su intraducibilidad" o "su resistencia a la traducción". Así es como, en la enseñanza/aprendizaje de LEs, ha llegado a plantearse la idea de "competencia fraseológica" (Sevilla Muñoz 2012: 288).

Todos los lingüistas destacan que las UF's se caracterizan generalmente por otros dos rasgos: la fijación y, en ocasiones, la idiomatización (Timofeeva Timofeev 2005) lo que explica la afirmación de Santamaría Pérez (1998: 301) respecto a que "son sintagmas complejos y fijos, con cierta estabilidad y poca o ninguna transformación de su estructura sintáctica". Por otra parte, en lo que se refiere a su semantismo, las UF's son "muestra muy representativa de la idiosincrasia de las lenguas y de las culturas" (Mogorón Huerta 2012: 79). Son depositarias del binomio lengua-cultura y representan una puerta de acceso a una cultura, a la cultura profunda de un pueblo o de todo *el saber y el saber ser* de un pueblo.

En las últimas décadas, sus rasgos específicos, así como su contenido cultural han ido marcando el interés de los filólogos y lingüistas hacia la fraseología (Sevilla Muñoz 2012), aunque también han despertado un creciente interés entre traductores y profesionales de la enseñanza/aprendizaje de LEs. Es bien sabido que, en muchos de los casos, encontrar una equivalencia o una traducción de las UF's resulta a veces, imposible, según destacaba para el contexto rumano la lingüista Șodolescu Silvestru (2002).

En la presente comunicación, nos proponemos analizar una serie de UF's en español (ver Tablas 1, 2, 3 y 4). Dicho análisis estará enfocado a establecer la equivalencia en rumano; a realizar el modelo icónico, según proponen Iñesta Merma y Pamies Bertran (2002), y entendido como una combinación de dominios fuente que se realizan en la UF's; y a determinar la función comunicativa que transmiten las UF's seleccionadas. Para llevar a cabo dicho análisis, partimos de aquellas UF's en español que Leal Riols (2011) organiza en torno a la función comunicativa de:

- (1) alegría, satisfacción y optimismo;
- (2) miedo, angustia, preocupación;
- (3) pena, pesimismo, dolor, desilusión;
- (4) admiración y relación amorosa.

Aportamos a cada una de las UF's la correspondiente expresión en rumano, así como el tipo de equivalencia. Respecto a este aspecto, nos centramos en la propuesta de Șodolescu Silvestru (2002), quien, en un estudio comparativo entre rumano y búlgaro, establecía tres tipos en función de las similitudes y las diferencias que comparten. La autora identificaba: *unidades fraseológicas absolutas, parciales y diferentes o distintas*. Asimismo, consideramos de acuerdo a Șodolescu Silvestru (2002) que las equivalencias fraseológicas absolutas (son las que se caracterizan por identidad de sentido y coincidencia de los lexemas que entran en su composición; los parecidos de orden semántico y estructural están acompañados de una identidad o acercamiento de los valores funcional - estilísticos); las equivalencias parciales (son expresiones que tienen

el mismo sentido, aunque difieren en alguno de sus componentes; presentan correspondencia semántica y discordancia formal); las expresiones diferentes (son expresiones que cuentan con el mismo significado, pero difiere la imagen que constituye el fundamento de su sentido metafórico). La autora identificó también una categoría de UFs sin equivalente; se trata de las llamadas UFs *intraductibles*.

La categorización realizada por Șodolescu Silvestru (2002) coincide, en gran parte, con la escala gradual que establece Leal Riol (2011: 32) y “que va desde la equivalencia nula a la equivalencia total pasando por la equivalencia parcial en mayor o menor medida”. Respecto a la equivalencia nula, Leal Riol (2011: 32) precisaba que se da “cuando una unidad fraseológica no existe en dos lenguas por motivos históricos, culturales y/o lingüísticos”. En esta categoría entran, según la misma autora, las UFs que provienen de fuentes literarias, así como los estereotipos nacionales y supranacionales, las que incorporan nombres propios de un personaje real o ficticio.

En torno a la función comunicativa que transmiten, partimos de Mendoza Fiolola y Briz Villanueva (2003), quienes identificaban, por una parte, una función expresiva o emocional para la expresión de sensaciones físicas y afectos propios o ajenos y, por otra parte, una función social para la expresión de la afectividad en la interacción.

Asimismo, dentro de la función expresiva o emocional, los citados autores distinguían:

- a) Como parte de la función expresiva o emocional: un nivel personal (respecto a la expresión de lo subjetivo, tanto en privado como en público); un nivel subjetivo físico (respecto a la expresión del estado físico, al bienestar a las necesidades, al placer o al dolor); un nivel psicológico (respecto a la expresión de las sensaciones y sentimientos psicológicos: felicidad, angustia, autoafirmación, autoestima).
- b) Como parte de la función social: un nivel interactivo (respecto a la expresión de afecto en la interacción: disculparse, agradecer, felicitar, desafiar, invitar, etc.).

2. ANÁLISIS DE UFs QUE EXPRESAN ALEGRÍA, SATISFACCIÓN Y OPTIMISMO

Unidad fraseológica	Equivalencia en rumano	Tipo de equivalencia	Modelo icónico en español	Modelo icónico en rumano	Función comunicativa
alegrarse como una castañuelas	(a fi) fericit ca o zi cu soare	diferente	[estado de ánimo] + [objeto]	[estado de ánimo] + [tiempo]	Función expresiva o emocional: nivel subjetivo - alegría, felicidad

bailar de alegría	a sări în sus de bucurie	diferente	[movimiento] + [estado anímico]	[movimiento] + [estado anímico]	Función expresiva o emocional: nivel subjetivo - expresar alegría, felicidad
dejar buen sabor de boca	a-i lăsa cuiva o impresie bună	diferente	[movimiento] + [cuerpo]	[movimiento] + [cuerpo]	Función expresiva o emocional: nivel subjetivo - expresar alegría, felicidad
empezar con buen pie	a călca cu dreptul / piciorul drept	parcial	[movimiento] + [cuerpo]	[movimiento] + [cuerpo]	Función expresiva o emocional: nivel psicológico - expresar satisfacción
empezar con pie derecho	a începe cu dreptul / piciorul drept	absoluta/ total	[movimiento] + [cuerpo]	[movimiento] + [cuerpo]	Función expresiva o emocional: nivel psicológico - expresar satisfacción
ir de perlas	a-i merge de minune	diferente	[satisfacción]	[satisfacción]	Función expresiva o emocional: nivel psicológico - expresar satisfacción
ir viento en popa	a merge ca pe roate; a merge snur	diferente	[satisfacción]	[satisfacción]	Función expresiva o emocional: nivel psicológico - expresar satisfacción
llegar a buen puerto	a duce la bun sfârșit	diferente	[satisfacción]	[satisfacción]	Función expresiva o emocional: nivel psicológico - expresar satisfacción

marchar sobre ruedas	a merge ca pe roate	absoluta/ total	[satisfacción]	[satisfacción]	Función expresiva o emocional: nivel psicológico -expresar satisfacción
matar dos pájaros de un tiro	a împuşca doi iepuri dintr-un foc / dintr-o dată	parcial	{acción} + {animal}	{acción} + {animal}	Función expresiva o emocional: nivel psicológico -expresar satisfacción
pegar saltos de alegría	a sări în sus de bucurie	absoluta/total	{movimiento} + {estado anímico}	{movimiento} + {estado anímico}	Función expresiva o emocional: nivel psicológico -expresar alegría, felicidad
ponerse una medalla	a-şi atribui merite	diferente	{movimiento} + {objeto}	[satisfacción]	Función expresiva o emocional: nivel psicológico -expresar satisfacción
saber a gloria	a vea un gust bun / de-ţi lingi degetele	diferente	[satisfacción]	[satisfacción]	Función expresiva o emocional: nivel psicológico -expresar satisfacción
{salir} a pedir de boca	a fi / a ieşi dupa pofta / voia inimii / sufletului	diferente	{movimiento} + {cuerpo}	[satisfacción]	Función expresiva o emocional: nivel psicológico -expresar satisfacción

salir bien parado	a ieși basma curată; a ieși / a scăpa cu obraz curat, a scăpa cu fața curată	diferente	[movimiento]	[movimiento] + [cuerpo]	Función expresiva o emocional: nivel psicológico -expresar satisfacción
salir redondo	a ieși după poftă / voia inimii / sufletului	diferente	[movimiento]	[satisfacción]	Función expresiva o emocional: nivel psicológico -expresar alegría, felicidad
[sentirse] en las nubes	a fi în al nouălea cer	parcial	[sentimiento] + [lugar]	[sentimiento] + [lugar]	Función expresiva o emocional: nivel subjetivo físico -expresar alegría, felicidad
tener la sonrisa de oreja a oreja	a zâmbi/ rânji cu gura până la urechi	diferente	[cuerpo]	[cuerpo]	Función expresiva o emocional: nivel psicológico -expresar alegría, felicidad
tener la suerte de cara	a-i surâde norocul	diferente	[cuerpo]	[satisfacción]	Función expresiva o emocional: nivel psicológico -expresar satisfacción
ver (la vida) de color rosa	a vedea / privi (viața) în roz	absoluta/ total	[color]	[color]	Función expresiva o emocional: nivel psicológico -expresar optimismo

volverse loco con la idea de	a-și ieși din minți de bucurie	absoluta/total	[alegría]	[alegría]	Función expresiva o emocional: nivel psicológico -expresar satisfacción, alegría

Tabla 1: Análisis de UF que expresan alegría, satisfacción y optimismo

3. ANÁLISIS DE UFs QUE EXPRESAN MIEDO, ANGUSTIA, PREOCUPACIÓN

Unidad fraseológica	Equivalencia en rumano	Tipo de equivalencia	Modelo icónico en español	Modelo icónico en rumano	Función comunicativa
caminar en la cuerda floja	a merge pe frânghie de acrobat / sârmă	absoluta/total	[movimiento] + [lugar]	[movimiento] + [lugar]	Función expresiva o emocional: nivel subjetivo físico expresar miedo
dar un susto de miedo [alguien / algo]	a trage o sperietură	absoluta/total	[miedo]	[miedo]	Función expresiva o emocional: nivel subjetivo físico expresar miedo, preocupación
esconder la cabeza bajo el ala / debajo del ala	a băga capul ca struțul	diferente	[movimiento] + cuerpo]	[movimiento] + [animal]	Función expresiva o emocional: nivel subjetivo físico expresar miedo/ vergüenza
estar/sentirse acorralado	a fi încolțit	absoluta/ total	[miedo]	[miedo]	Función expresiva o emocional: nivel subjetivo físico expresar miedo
estar al descubierto	a fi dator	diferente	[miedo]	[miedo]	Función expresiva o emocional: nivel subjetivo físico expresar miedo

estar con el agua al cuello	a fi la strâmtoare / ananghie / necaz	diferente	[miedo]	[miedo]	Función expresiva o emocional: nivel subjetivo físico expresar preocupación
[estar] con la sogă al cuello	a fi cu funia / ştreangul de gât	absoluta/ total	[miedo]	[miedo]	Función expresiva o emocional: nivel subjetivo físico expresar preocupación
estar pendiente de un hilo	a atârna de un fir de păr	parcial	[miedo]	[miedo]	Función expresiva o emocional: nivel subjetivo físico expresar miedo, angustia
estar sobre ascuas	a sta / a şedea ca pe jărat / cărbuni (aprinşi); a sta / a fi ca pe cuie, a nu avea astâmpăr	absoluta/ total	[preocupación]	[preocupación]	Función expresiva o emocional: nivel subjetivo físico expresar preocupación
meter el miedo en el cuerpo	băga (cuiva) frica în oase	absoluta/ total	[preocupación]	[preocupación]	Función expresiva o emocional: nivel subjetivo físico expresar miedo, preocupación
poner los pelos de punta [a alguien]	a i se ridica părul	absoluta/ total	[miedo]	[miedo]	Función expresiva o emocional: nivel subjetivo físico expresar miedo, angustia
[ponerse] la carne de gallina	a i se face carnea de găină	absoluta/ total	[animal]	[animal]	Función expresiva o emocional: nivel subjetivo físico expresar miedo, angustia

quitar el sueño	a ține treaz	nula	[preocupación]	[preocupación]	Función expresiva o emocional: nivel subjetivo físico expresar preocupación
tener el corazón en un puño	[a fi] cu inima cât un purice	nula	[cuerpo]	[cuerpo]	Función expresiva o emocional: nivel subjetivo físico expresar preocupación, angustia
tener la soga al cuello	cu funia / cu ștreangul de gât	parcial	[angustia]	[angustia]	Función expresiva o emocional: nivel subjetivo físico expresar preocupación, angustia

Tabla 2: Análisis de UFs que expresan miedo, angustia, preocupación

4. ANÁLISIS DE UFs QUE EXPRESAN PENA, PESIMISMO, DOLOR, DESILUSIÓN

Unidad fraseológica	Equivalencia en rumano	Tipo de equivalencia	Modelo icónico en español	Modelo icónico en rumano	Función comunicativa
ahogar las penas	a i se îneca corabiile	diferente	[tristeza]	[tristeza]	Función expresiva o emocional: nivel subjetivo físico expresar pena, dolor, tristeza
llevar clavado en el alma	a păstra / purta în suflet	parcial	[cuerpo]	[cuerpo]	Función expresiva o emocional: nivel subjetivo físico expresar pena, frustración

[llorar] a lágrima viva	a plânge în hohote	diferente	[pena]	[pena]	Función expresiva o emocional: nivel subjetivo físico expresar pena, dolor, tristeza
[llorar] por los rincones	a plânge în pumni, a plânge pe ascuns	parcial	[lugar]	[lugar]	Función expresiva o emocional: nivel subjetivo físico expresar pena, dolor, tristeza
partir el alma	a frânge cuiva inima	diferente	[cuepor]	[cuerpo]	Función expresiva o emocional: nivel subjetivo físico expresar pena, dolor, tristeza
partir el corazón	a i se rupe inima	absoluta/total	[cuepor]	[cuerpo]	Función expresiva o emocional: nivel subjetivo físico expresar pena, dolor, tristeza
ser un mar de lágrimas	a plânge în hohote	diferente	[dolor]	[dolor]	Función expresiva o emocional: nivel subjetivo físico expresar pena, dolor, tristeza
tener clavada una espina	a avea un ghimpe / o piatră în/pe inimă	parcial	[dolor]	[cuerpo]	Función expresiva o emocional: nivel subjetivo físico expresar pena, dolor
ver las estrellas	a vedea stele verzi	parcial	[dolor]	[dolor]	Función expresiva o emocional: nivel subjetivo físico expresar dolor

Tabla 3: Análisis de UFs que expresan pena, pesimismo, dolor, desilusión

5. ANÁLISIS DE UFs QUE EXPRESAN ADMIRACIÓN Y UNA RELACIÓN AMOROSA

Unidad fraseológica	Equivalencia en rumano	Tipo de equivalencia	Modelo icónico en español	Modelo icónico en rumano	Función comunicativa
comerse a besos	a se săruta cu foc	diferente	{cuerpo}	{cuerpo}	Función expresiva o emocional: nivel social; expresar relación amorosa
comerse con la mirada	a mânca (pe cineva) din priviri	absoluta/total	{cuerpo}	{cuerpo}	Función expresiva o emocional: nivel social; expresar relación amorosa
comerse con los ojos	a mânca (pe cineva) din ochi	absoluta/total	{cuerpo}	{cuerpo}	Función expresiva o emocional: nivel social; expresar relación amorosa
echarse en brazos [de alguien]	a se arunca în bratele cuiva	absoluta/total	{movimiento}+ {cuerpo}	{movimiento}+ {cuerpo}	Función expresiva o emocional: nivel social; expresar relación amorosa
ir al fin del mundo por alguien	a merge până în pânzele albe pentru cineva	diferente	{movimiento}	{movimiento}	Función expresiva o emocional: nivel social; expresar relación amorosa

ir de flor en flor	a zbura din floare în floare	parcial	[movimiento]	[movimiento]	Función expresiva o emocional: nivel social; expresar relación amorosa
[recibir] con los brazos abiertos	a primi cu brațele deschise	absoluta/total	[movimiento]+ [cuerpo]	[movimiento]+ [cuerpo]	Función expresiva o emocional: nivel social; expresar amistad
ser uña y carne	de nedespărțit	diferente	[cuerpo]	[cuerpo]	Función expresiva o emocional: nivel social; expresar amistad
tener ojos solo para	a avea ochi doar pentru	absoluta/total	[cuerpo]	[cuerpo]	Función expresiva o emocional: nivel social; expresar relación amorosa

Tabla 4: Análisis de UFs que expresan admiración y una relación amorosa

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

Este pequeño estudio en torno a la búsqueda realizada de equivalencias en rumano nos permite llegar a la conclusión de que, en la mayoría de los casos, las UFs en español tienen equivalentes en rumano lo cual viene a apoyar la idea de la existencia de unas correspondencias intralingüísticas así como de la cercanía entre los dos sistemas fraseológicos. Es evidente la expresividad indeleble de las UFs. Además, la cercanía semántica nos permite poder afirmar que en las dos lenguas encontramos un modo específico y, a la vez, común de representar y expresar el mundo en la conciencia del hablante.

Se puede observar que, a pesar de algunas particularidades propias de cada uno de los sistemas fraseológicos (en el caso del rumano, la influencia balcánica), hay una serie de particularidades comunes que comparten ya que ambas culturas son deudoras de las influencias de otras culturas (como la bizantina, la romana y la griega). Dicha cercanía lingüística se manifiesta no sólo a través de las similitudes léxicas, sino también a través de las similitudes fraseológicas. Similitudes que se deben al estrato común del latín que ha permitido que las distancias geográficas se reduzcan considerablemente.

Asimismo, consideramos que el español y el rumano comparten no sólo unas raíces latinas, sino también un sustrato cultural común, aunque es probable que las UFs hayan aparecido de manera independiente en cada una de las dos lenguas, debido en parte, a otro factor común: la mentalidad europea.

En lo que se refiere a la enseñanza/aprendizaje de LEs, cada vez más manuales di-
dáticos intentan conceder una mayor importancia e introducir un mayor número de
UFs entre sus páginas. Sin embargo, a pesar de su presencia en los manuales escolares,
la enseñanza/aprendizaje de UFs de una lengua extranjera en general y de ELE, en par-
ticular, no se encuentra exenta de problemas. Se demanda, por tanto, la necesidad de
crear una serie de estudios empíricos centrados en cómo se aprenden las UFs, cuáles
son las mejores estrategias memorísticas para su interiorización y uso eficaz en la co-
municación en una LE y qué relación existe entre su uso en lengua materna y en LE.

Es evidente que la interiorización de dichas UFs es un proceso complejo en el
que entran a jugar un papel importante una serie de factores. Entre estos, los afecti-
vos y los comunicativos, los cuales requieren un fuerte conocimiento semántico
de las dos lenguas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUZEA IONESCU, O. R. (2012): *Antonimia frazeologică în limbile română și engleză*. Tesis
Doctoral inédita, Chisinău: Universidad de Chisinău.
- CALCIU, A. y SAMHARADZE, Z. (2005): *Dicționar spaniol-român*, București: Univers Enciclopedic.
- IÑESTA MERMA, E. M^a. y PAMIES BERTRAN, A. (2002): *Fraseología y metáfora: aspectos
tipológicos y cognitivos*, Granada: Método Ediciones.
- LEAL RIOL, M^a J. (2011): *La enseñanza de la fraseología en español como lengua extranjera. Estudio
comparativo dirigido a estudiantes anglófonos*, Valladolid: Universidad de Valladolid.
- MENDOZA FILLOLA, A. (coord.) (2003): *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid:
Pearson Educación.
- MOGORRÓN HUERTA, P. (2012): “Explotación informática de una base de datos multilingüe
de unidades fraseológicas”, González Rey, M^a. I. (coord.), *Unidades fraseológicas y TIC*,
Madrid: Instituto Cervantes, 63-81.
- MURA, G. A. (2012): “TIC y fraseología contrastiva: el caso de los esquemas fraseológicos”,
González Rey, M^a I. (coord.). *Unidades fraseológicas y TIC*, 97-109.
- PERAMOS SOLER, N. y BATISTA RODRÍGUEZ, J. J. (2008): “Unidades fraseológicas y
variación”, *Revista electrónica de estudios hispánicos*, 3, 43-52.
- RICHART MARSET, M. (2008): “Las unidades fraseológicas y su resistencia a la traducción”,
Foro de profesores de E/LE, 4, 1-10.
- SANTAMARÍA PÉREZ, M^a. I. (1998): “El tratamiento de las unidades fraseológicas en la
lexicografía bilingüe”, *Estudios de lingüística: E.L.U.A.*, 12, 299-319.
- SECO, M., ANDRÉS, O y RAMOS, G. (2004): *Diccionario fraseológico documentado del español
actual. Locuciones y modismos españoles*, Madrid: Santillana.
- SEVILLA MUÑOZ, J. (2012): “La fraseología y la paremiología en los últimos decenios”, *Linred:
lingüística en la Red*, 10, 1-29.

- ȘODOLESCU SILVESTRU, E. (2002): *Expresii frazeologice românești în perspectiva comparată*, București: Editura Fundației României de Măine.
- SOLANO RODRÍGUEZ, M^a. Á. (2012): “Fraseodidáctica basada en tecnologías digitales”, González Rey, M^a. I. (coord.), *Unidades fraseológicas y TIC*, Madrid: Instituto Cervantes, 167-186.
- TIMOFEEVA TIMOFEEV, L. (2005): “La ironía en las unidades fraseológicas”, *Intralingüística*, 16, 1069-1077.

Enseñar el español en un contexto multilingüe en Gales, Reino Unido

SIÂN EDWARDS
Cardiff University

I. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación trata de los desafíos de introducir el español como lengua extranjera en un contexto multilingüe a estudiantes universitarios. Examina el programa de español *Languages for All*, que forma parte de una oferta más amplia en la Universidad de Cardiff, en el contexto educativo de lenguas modernas en Gales y el Reino Unido. *Languages for All* se estableció en Septiembre 2014 para enseñar lenguas a los estudiantes de la universidad como parte de la estrategia internacional de la Universidad. Entre los 3.000 estudiantes anuales la mayoría estudian lenguas de forma adicional a sus estudios de licenciatura o de cursos de posgrado. El programa forma parte del Departamento de Filología de la Universidad, Cardiff School of Modern Languages (MLANG).

2. EL CONTEXTO EDUCATIVO

El panorama general del estudio de lenguas modernas en el Reino Unido demuestra un descenso en el número de estudiantes que eligen licenciaturas en Filología. La caída es tan notable que empieza a afectar el número de profesores matriculados en programas de pedagogía de lenguas, lo que a la vez supone problemas para el futuro del aprendizaje de lenguas en este país. El problema del nivel de la educación superior es indicio de una situación cada vez más preocupante en todo el sistema educativo. En esta investigación nos centramos en el contexto galés, pero el entorno general del Reino Unido también es significativo.

El problema empieza a manifestarse cuando los alumnos empiezan a elegir asignaturas alrededor de las 14-15 años. Hay un descenso notable en el número de escolares que estudian lenguas en las escuelas secundarias. Estudiar una lengua moderna no es obligatorio para los GCSE – General Certificate of Secondary Education (equivalente al primer ciclo de ESO, *Educación Secundaria Obligatoria*) – y no se estudia lenguas en general en las escuelas primarias (hay excepciones donde existe especialidad entre los profesores, circunstancias especiales, concordancia con escuelas secundarias). Así es que el estudio obligatorio de lenguas modernas en las escuelas públicas se limita a los tres primeros años de la educación secundaria. “The number of pupils in Wales studying a foreign language to GCSE declined by an alarming 44 per cent between 2002 and 2015.” (El número de alumnos en Gales que estudian una lengua extranjera en el GCSE disminuyó en un alarmante 44% entre 2002 y 2015)¹.

1. British Council Wales and the Educational Development Trust Language Trends Wales 2015/2016: *The State of Language Learning in primary and secondary schools in Wales* authored by Teresa Tinsley and Kathryn Board p.7.th.

Además, el número de escolares que estudian para los A levels (equivalente al Bachillerato) también disminuye cada año. Un factor es que normalmente los escolares pueden elegir tres asignaturas optativas además de las asignaturas obligatorias. No es sorprendente que el número de escolares que eligen una carrera de Filología en lenguas modernas en las universidades baje debido al nivel descendiente de los estudiantes que estudian idiomas para los A levels, los títulos que se requieren para entrar en la educación superior. Es una situación preocupante no solamente para los profesores de la universidad y escuelas, sino también para todas las entidades involucradas en la enseñanza de lenguas al Reino Unido, como por ejemplo el British Council, University Council for Modern Languages hasta la Cámara de los Lords. Según la agencia de estadísticas sobre la educación superior en el Reino Unido (Higher Education Statistics Agency) el número de matriculaciones en licenciaturas en lenguas modernas en el Reino Unido en 2015, mostraba una caída de 16% desde 2007/2008².

Por otro lado, según unos sondeos recientes el estudio de lenguas modernas como parte adicional de la carrera- módulos acreditados o sin créditos, está aumentado. Un sondeo publicado por The University Council of Modern Languages and The Association of University Language Centres (UCML-AULC) demuestra que hay un aumento en el número de estudiantes matriculados en cursos de lenguas fuera del programa de su Carrera en las universidades británicas, como se nota en el Cuadro 1:

CUADRO 1

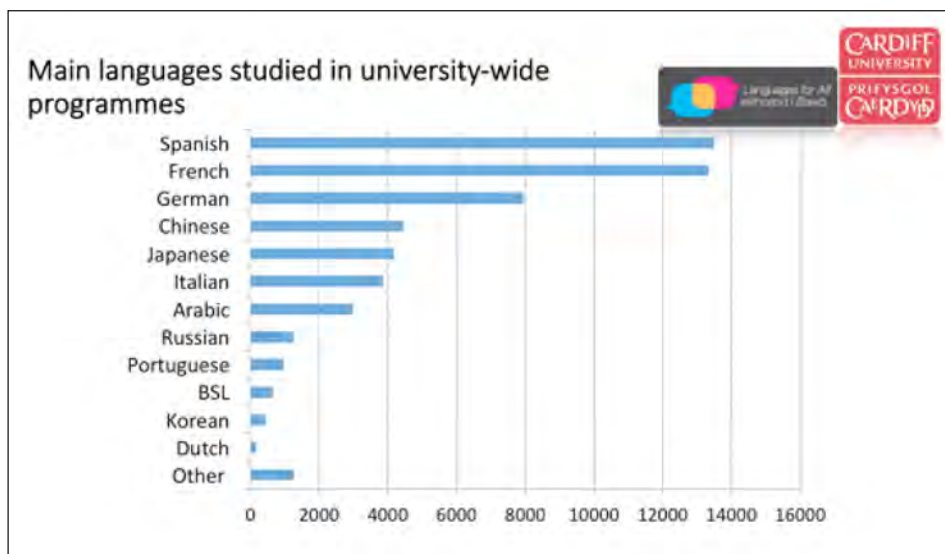
Número de estudiantes matriculados en los sondeos UCML-AULC	Número	Número de Instituciones de Educación superior que respondieron a la encuesta
2012-2013	49,637	61
2013-2014	53,971	64
2014-2015	54,975	61
2015-2016	55,354	61

(UCML-AULC survey of Institution-Wide Language Provision in universities in the UK (2015-2016) March 2016, p. 4).

Por lo que se refiere a las lenguas más estudiadas, el español aparece como la lengua más estudiada seguida por el francés y el alemán (Cuadro 2). Las lenguas que mantienen el incremento más grande son el alemán y el japonés:

.....
 2. British Council Press release <https://www.britishcouncil.org/organisation/press/brits-urged-learn-language-2016>

CUADRO 2



BSL= British Sign Language- Lenguaje de signos británico. (UCML-AULC survey of Institution-Wide Language Provision in universities in the UK (2015-2016) March 2016, p. 4).

3. *LANGUAGES FOR ALL*

El programa de *Languages for All* es una iniciativa de la universidad de Cardiff que ofrece a los estudiantes de grado y posgrado matriculados en la universidad la oportunidad de estudiar una lengua extranjera para 10 créditos por módulo. Se puede estudiar como parte de la carrera durante el primer año de estudios (nivel 4) y como créditos extra durante los demás años. Se pueden estudiar hasta tres módulos al año.

La oferta se extiende de A1 a C1 en español, francés, alemán. El italiano y japonés y chino han llegado a A2, y desde 2016 se ofertan también ruso, árabe y portugués, actualmente a nivel de A1. Los datos del cuadro 3 demuestran el número de estudiantes durante el primer semestre de 2015-2016. Estos datos reflejan el modelo que empezamos a ver cada año en el programa. Durante estos dos últimos años hemos recibido alrededor de 1.500 estudiantes al semestre (3.000 al año) entre los cursos semanales y los cursos intensivos.

CUADRO 3

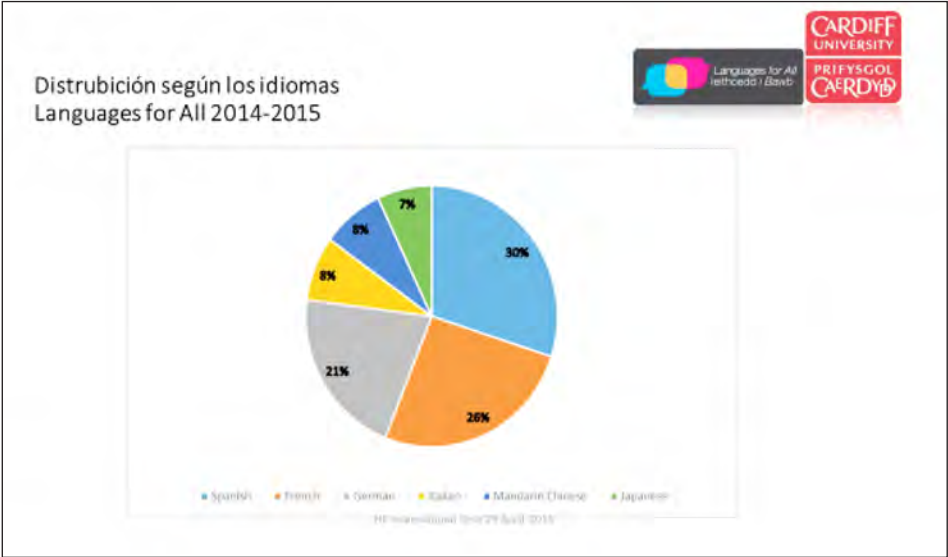
Número de estudiantes
Semestre 2 2015-2016



2015/16 SEM2	Español	Japonés	Mandarin	Arabe	Ruso	Francés	Alemán	Italiano	
*01 Beginners Part 1	136	75	26	57	43	69	85	43	534
*02 Beginners Part 2	104	75	33			68	74	31	385
*03 Elementary Part 1	60	30	8			36	43	19	196
*04 Elementary Part 2			10			26			36
*05 Intermediate Part 1	55	26				46	33	9	169
*06 Intermediate Part 2	21					39	27		87
*07 Higher Intermediate Part1	22					17			39
*08 Higher Intermediate Part2						19			19
*09 Advanced Part1	12					18	7		37
*10 Advanced Part2	8					21	14		43
*11 Further Advanced Part 1									0
*12 Further Advanced Part 2									0

El español es la lengua que atrae al número más grande de estudiantes, y esta situación se mantiene como se ve en el cuadro 4:

CUADRO 4

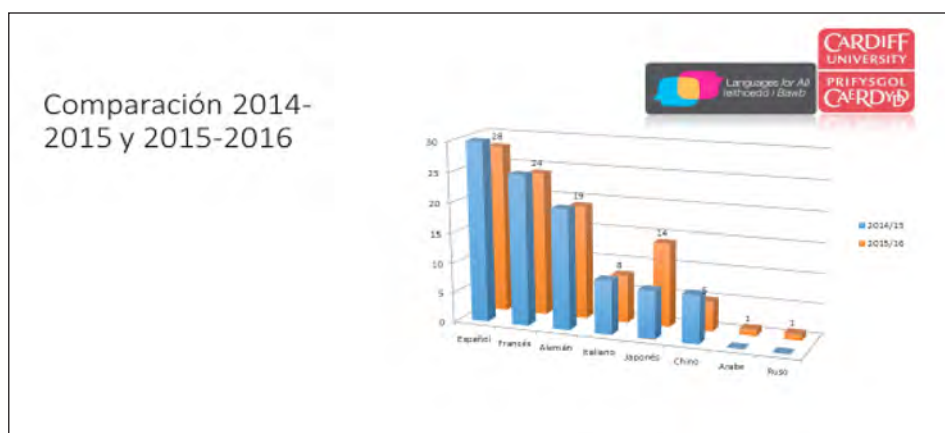


Los cursos intensivos (Cuadro 5) se ofrecen dos veces al año y reflejan los módulos semanales –se estudia los mismos materiales y se hace las mismas evaluaciones. Los intensivos más populares son los que llegan a los niveles de A1 o A2, cursos para principiantes. Esto nos demuestra el nivel de interés, y hasta cierto punto, la falta de motivación de una parte notable de nuestros estudiantes en aprender nuevas lenguas.

CUADRO 5



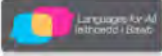
CUADRO 6



La interacción comunicativa resulta decisiva y se intenta que los estudiantes participen activamente en clase. Somos conscientes además de que esto es un estudio opcional para la mayoría de estudiantes. Se intenta ofrecer un programa que se estudia durante las horas de contacto. Se ofrecen materiales extra pero se procura que el foco del aprendizaje tenga lugar durante la clase. Esto necesita el esfuerzo de establecer un ciclo de revisión dentro del programa. Además, los módulos se ofrecen mediante la plataforma virtual de la universidad donde se encuentra materiales extra que pueden animar al estudiante a desarrollarlos de forma autónoma.

Las conclusiones son que los estudiantes están muy motivados. En esta recogida de datos se nota que la mayoría de estudiantes están muy satisfechos con los módulos, calificándoles de Excelente (69%-71%) como se ve en el cuadro 7:

CUADRO 7

Evaluación del estudiante (LFA Evaluation 2016)				
	2014-15	2015-16		
Deficiente	1%	0%		
Flojo	1%	1%		
Suficiente	6%	5%		
Bueno	21%	23%		
Excelente	69%	71%		
Sin respuesta	0%	0%		

4. CONCLUSIONES

Hemos comprobado un alto nivel de satisfacción con los cursos. En este programa se ha notado que los estudiantes están muy motivados y entre el 68-70% de los estudiantes terminan sus estudios. Este porcentaje es elevado si pensamos que los cursos son optativos. Las respuestas de las evaluaciones que se hacen cada semestre y después de cada curso intensivo indican un porcentaje elevado de estudiantes motivados. En estas encuestas se nota que las razones más evidentes para estudiar con este programa son las siguientes:

Comentarios de estudiantes • <i>Pensaba que sería útil y divertido</i> • <i>Creo que será útil para mi trabajo en el futuro</i> • <i>Ahora quiero viajar a dónde se habla esta lengua</i>		

- (a) El programa ofrece una oportunidad nueva a estudiantes que no pudieron seguir con el estudio de lenguas durante la escuela. No han tenido la oportunidad de estudiar lenguas durante la enseñanza-formación a nivel de primaria o secundaria, o la oportunidad fue limitada. Esto es notable sobre todo entre los estudiantes de estudios científicos: medicina, odontología, matemáticas. Otros estudiaron hasta un nivel quizás los tres primeros años del instituto donde el estudio es obligatorio, pero a partir de entonces no continuaron. Al llegar a la enseñanza superior se encuentran con estudiantes de otros países con niveles mucho más elevados y se dan cuenta de que en el mercado laboral global podría ser un aspecto decisivo.

- (b) Sociabilidad: la oportunidad de conocer a diversos estudiantes se nota. En un entorno de grupos pequeños – alrededor de 10 a 17 estudiantes en general –, es una forma distinta para ellos de aprender, sobre todo para alumnos de asignaturas que reúnen a unos cientos de estudiantes en las aulas. Es de notar, además, que la mayoría de ellos viven solos y, en muchos casos, lejos de sus entornos familiares, y ser parte de una clase pequeña les ofrece la oportunidad de conocer a otras personas muy rápidamente. Muchas veces vienen de países distintos y estudian carreras muy distintas. Es una forma de tener una experiencia internacional sin moverse de la ciudad.
- (c) Otra razón que se manifestó en las encuestas fue el ambiente familiar y comunicativo de las clases. Se utiliza un enfoque comunicativo y los estudiantes disfrutan de la oportunidad de aprender y divertirse a la vez. Se utilizan materiales digitales que están disponibles fuera de la clase. Algunos comentarios se ven en los cuadros siguientes:

Comentarios de estudiantes



- ***“I find that studying a language takes much stress off studying a degree in mathematics as it feels like it works a different area of the brain. The LFA programme has given me the motivation, support and pacing I need in order to do this without getting overwhelmed and giving up.”***
- ***“Encuentro que estudiar una lengua me quita el estrés de estudiar una licenciatura en matemáticas ya que me sembra que utilizo una parte diferente del cerebro. El programa de LFA me ha dado la motivación, apoyo y que necesito para hacer esto sin agobiarme y rendirme”***

Comentarios de estudiantes- Curso de español B2 Semestre I 2016-2017

En los comentarios sobre las clases de español se nota sobre todo que los estudiantes valoran este ambiente familiar y comunicativo en la clase. Es evidente que valoran las clases reducidas, con un ambiente abierto y constructivo donde la enseñanza se mantiene en la lengua de destino.

El entusiasmo de ... y su estilo de enseñanza interactiva fueron particularmente eficaces en la entrega de este módulo. Su conducta sociable y accesible hace que aprender un idioma sea menos desafiante y más agradable.

Clases pequeñas y las discusiones donde podía hablar español y usar lo que estaba aprendiendo.

El ambiente amigable que creó, nos permite practicar nuestras habilidades lingüísticas sin preocuparnos por ser juzgados por errores. Hablar español constantemente es la mejor manera de aprender para mí, realmente disfruté del curso.

El acercamiento del profesor a la lengua y a nosotros.

La oportunidad de hablar el idioma con otros de mi capacidad y mejor. no nos dejó comunicados en inglés que resultó ser un reto, pero significaba que realmente tenía que comprometerse con el lenguaje para entender lo que estaba pasando.

El profesor era excelente y nos hizo la clase muy interesante, el ambiente era siempre agradable y positivo.

La enseñanza - ... era una maestra entusiasta; Mis sesiones tenían el potencial de ser drenaje, dado el momento del día, pero ... siempre mantuvo viva y optimista y atractivo.

Para nosotros, otra razón que nos indica un porcentaje alto de motivación, es que eligen seguir con el programa. Hemos visto que hay un porcentaje notable de estudiantes que se quedan con el programa durante, por lo menos, tres módulos, y un porcentaje creciente hasta los cuatro y cinco módulos. Estas cifras demuestran que tenemos estudiantes que eligen seguir con el estudio de lenguas durante al menos dos años. Una licenciatura dura tres o cuatro años por lo general, y los estudios de posgrado un año o dos para un máster.

5. DESAFÍOS PARA EL FUTURO

Durante estos tres primeros años del programa hemos disfrutado de un nivel elevado de motivación entre nuestros estudiantes. Nuestros desafíos principales para el futuro son mantener este nivel de interés, mantener la calidad del programa, mantener la motivación del personal docente, trabajar en un entorno cada vez más multicultural y asegurar que aprender idiomas siga siendo divertido, además de ser considerado un instrumento imprescindible para el futuro laboral y el desarrollo cultural internacional de nuestros alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRITISH COUNCIL PRESS. *Brits urged to learn a language in 2016*, <https://www.britishcouncil.org/organisation/press/brits-urged-learn-language-2016>.
- DONALDSON, G. (2015): *Successful Futures. Independent Review of Curriculum and Assessment Arrangements in Wales*. Cardiff: Welsh Government. IWLP Language report 2016. UCML www.ucml.ac.uk/sites/default/files/pages/160/UCML_AULC_2015-2016.pdf.
- TINSLEY, TERESA and BOARD, KATHRYN. *Language Trends Wales 2015/2016: The State of Language Learning in primary and secondary schools in Wales*. British Council Wales. Educational Development Trust, https://wales.britishcouncil.org/sites/.../language_trends_wales_2016_english_o.pdf
- WELSH GOVERNMENT (2015): *Global Futures. A plan to improve and promote modern foreign languages in Wales, 2015-2020*.

Los españoles en Orán historia común y herencia lingüística

LAHOUARIA NOURINE ELAID

Universidad de Orán 2 Mohammed Ben Ahmed

I. INTRODUCCIÓN

España es uno de los países cuyas tropas han permanecido más tiempo en suelo argelino y la presencia española en Orán se explica por cercanía geográfica y la naturaleza estratégica del territorio: está a las puertas del Mediterráneo y es en una zona de paso entre dos continentes. Algunos enclaves de la zona oeste como Marzalquivir, *Marsa el Kabir*, y Orán fueron colonizados por los españoles durante más de 200 años (1509-1792). Esta colonización respondía al deseo de mantener el frente contra los mahometanos una vez finalizada la Reconquista, y extender la dominación cristiana sobre la Berbería. El Cardenal Cisneros fue el iniciador de una política de expansión colonial cuyas consecuencias lingüísticas se pueden notar hasta la actualidad. La presencia española en Orán no fue solamente militar: posteriormente a la salida de los militares en 1792, se produjo una inmigración masiva de españoles hacia el Oranesado durante los siglos XIX y XX.

2. LOS MOTIVOS DE LA EMIGRACIÓN ESPAÑOLA HACIA ORÁN

Es importante reconocer que, más allá de los choques militares, las causas de la conquista y los hechos conflictivos, la presencia española ha producido también una base elemental en la creación de un enlace cultural importante que renace en cada momento de la historia de los dos países. Este enlace, el hispanismo, se refleja en nuestro dialecto oranés y en nuestra doble condición como nativos autóctonos e hispanistas, lo que nos ha permitido constatar que los oraneses utilizan palabras españolas sin conocer su origen¹. Lo importante es que los hispanismos que existen en su habla es el resultado de su pasado, están bien arraigados en su habla y forman parte de su identidad.

Antes de exponer las huellas del hispanismo en Orán, me gustaría adentrarme en la temática de la emigración española hacia Orán que ha dado lugar al mencionado hispanismo en el habla oranesa. Ignorada y muchas veces olvidada por los historiadores españoles y argelinos hasta 1975, el destacadísimo Juan Bautista Vilar abrió una nueva perspectiva histórica sobre la emigración española, con sus dimensiones económicas y políticas, desde mediados del siglo XIX hasta los años setenta del siglo pasado. Francisco Moreno expone los motivos de esa emigración y dice que “los conflictos agrarios y la inestabilidad social que en la segunda mitad del siglo XIX vivió el campo levantino y andalusí, hicieron que la emigración hacia el oeste de Argelia se convirtiera en una salida económica para la población” (Moreno Fernández 1992: 7). Cuando los franceses

.....
1. Importantes trabajos han sido realizados dentro de este contexto en la Universidad de Orán 2, como los de Meriem Moussaoui: “El hispanismo en el Oranesado: incidencia lexical o legado cultural”, *Insaniyat, Revue du centre de recherche en anthropologie sociale et culturelle d'Oran*, 23, 2005, o “Las campañas de Orán”, *El hispanismo en Argelia: mestizaje, contigüidad e interacción. Encuentro Internacional Alcalá-Orán, 1509-2009*, Alcalá de Henares, 2009.

tomaron la ciudad de Argel en 1830 se inició un ciclo migratorio europeo, de modo particular español, con características especiales por ser una emigración espontánea y poco controlada por las autoridades francesas y españolas. El Oranesado o *l'Oranie* fue la región preferida de los españoles para asentarse, sobre todo desde 1860, hasta el punto de que el elemento español sobrepasó ampliamente al francés. Efectivamente, en Orán, en 1886 había 54.318 españoles varones y 37.572 españolas, frente a 48.089 franceses y 31.572 francesas. Paul Blanc explica que, años más tarde, “Oran avec ses annexes, sur une population totale de 40.000 âmes, ne compte plus que 10.000 français tandis que [...] les espagnols sont au nombre de plus de 18.000 [...] Les français ne sont déjà plus majoritaires”.

Al principio, los franceses no consideraban la emigración española un fenómeno inquietante para el futuro de la colonización de Argelia, sino más bien un factor que ayudaba a establecer las bases económicas y políticas de dicha colonización, hasta que, a partir de 1849, se promulgó una serie de leyes para frenar y controlar los flujos migratorios de los españoles. En este contexto, es interesante el testimonio de Alfred Salinas: “Depuis sa fondation en 902 par des marchands andalous, Oran a subi la loi de nombreux conquérants, mais ces péripéties n’ont guère affecté son empreinte espagnole. L’hispanité a atteint son apogée sous la présence française” (2004: 28). Hay que señalar que, a partir de mediados del siglo XIX (1841, 1849, 1862, 1873, 1874, 1883, 1889 y 1907), se había creado en Francia una comisión central de colonización y emigración cuyo fin era captar nuevos emigrantes para Argelia (Vilar 1977). Los preferidos para los franceses fueron suizos y alemanes, gentes tranquilas y de confianza, religiosos que respetaban las leyes, a diferencia de los emigrantes españoles e italianos, frente a quienes los primeros siempre manifestaron rechazo.

Otro factor que favoreció la emigración hacia Argelia en los años treinta del siglo XX fue la guerra civil española, que merece una mención especial ya que la fractura del tejido sociopolítico español en dos bandos provocó una de las mayores migraciones españolas hacia el exterior. Esta situación política conjugada con una economía en recesión, formaba un panorama insoportable para muchos, que en seguida emprendieron camino hacia Orán, entre otros destinos. En esta ciudad, entre 1880 y 1930, hubo 29 publicaciones de prensa en castellano y valenciano, con una importantísima huella de información que atestigua una etapa importante de la presencia de emigrantes en el Oranesado. Pero la producción literaria fue muy escasa; registramos *Orosman y Zora o pérdida de Argel*, una novela histórica de 1830 que apareció en Valencia en 1844, y cuya firma viene signada por J. G. B. Pedro Escamilla publicó *Las matanzas de Orán* (1881), Antonio Rotondo y Nicolau *La cueva de Cervantes en Argel* (1895) y Vicente Blasco Ibáñez, *La flor de mayo* (1895), que nos acerca a la realidad argelina de aquella época.

Pero, sobre todo, lo que me interesa transmitir es que, además, de las huellas escritas, existe el traspaso de palabras españolas al habla oranesa como fenómeno lingüístico que la presencia española ha producido. Orán ha sido y sigue siendo un punto de referencia al respecto, desde su creación por los comerciantes españoles en 902. Antes de la ocupación militar, a esta ciudad llegaron los comerciantes, y el resultado de este

largo contacto fue dejando huellas lingüísticas interesantes. Como señala Moreno Fernández, en el uso de las unidades léxicas se dan procesos fonéticos muy variados e interesantes: “la lengua donante y receptora se someten a un juego de preponderancia” (1992: 32-33). Insisto sobre el hecho de que, en el caso del dialecto vernáculo, no se trata de normas codificadas en las gramáticas, sino de la impronta lingüística basada en la práctica diaria de la transmisión oral. El préstamo español tan rico en Darija o habla dialectal oranesa resulta del contacto del español con el árabe local, antes de que aparezca el interesante fenómeno de una alteración formal debida a una necesidad intuitiva previsible².

Señala Moreno Fernández que “en lo que se refiere a la presencia de la lengua española, debe recordarse que Argelia [...] recibió numerosos emigrantes temporeros procedentes de Levante y de Andalucía, emigrantes que son los que han dejado la huella más apreciable hoy día en el español argelino” (1998). No estoy de acuerdo con esto, ya que es evidente que la corta estancia no da lugar a préstamos lingüísticos; si se conservan huellas españolas en el habla oranesa es debido a que el español ha estado en contacto con la *Darija* oranesa durante muchos siglos. Esta presencia social ha producido otras huellas paralelas no menos importantes: cultural, gastronómica (deliciosos platos como alubias, chicha, fideos, caldo, caldero y paella, sin olvidar el pastel la mona), folclórica (baile con influencias del flamenco) y, por supuesto, la lingüística.

Esta última resulta ser la primera consecuencia del contacto de dos sistemas cuyas estructuras son totalmente diferentes, porque en Orán se hablaba el árabe clásico, el árabe dialectal, el beréber, el francés y el español, cuyos hablantes, debido a las circunstancias históricas, estaban condenados a convivir y a comunicarse. La incidencia del español sobre el árabe de Orán es evidente sobre todo en el plano léxico: la incorporación de palabras españolas en su dialecto es una de las principales características diferenciadoras entre el árabe de esta ciudad y el de otras regiones argelinas. Lo vemos en el campo léxico de los medios de transporte (*trectur* ‘tractor’, *carro* ‘carro’, *carrosa* ‘carroza’, *carrico* ‘carrito’), de los juegos (*ronda*, *grada*, *boleta* ‘pelota’, *dama* y *dominó*), de los rasgos físicos y morales de la persona (*rujo* ‘rojo’, *largo*, *nigro* ‘negro’, *chato*, *manco*, bufo, *calvo*, *setut* ‘astuto’, *lama*, *macho*, *falso*, *borracho*, *burrico* ‘borrico’, *tergo* ‘tergo’).

La población oranesa nombra profesiones o trabajos con interferencias lingüísticas entre el árabe dialectal y el castellano como *lbogado* ‘abogado’, *comisaría*, *lbulicia* ‘policía’, *banca* ‘banco’. En la referencia a animales e insectos, encontramos: *gat* ‘gato’, *toro*, *grelu* ‘grelo’. En el campo de los vestidos el español está presente en términos como *chaqueta*, *sabat* ‘zapato’, *poncho*, *sandala* ‘sandalia’, *gabardina*, *changla* ‘chancía’. O en objetos y herramientas utilizados en la casa, la granja o la calle: *lmariu* ‘armario’, *cubirta* ‘cubierta’, *tabla*, *balde*, *gamila* ‘gamella’, *charmato* ‘chamanto’, *marmita*, *placa*, *plancha*, *remorca* ‘remolque’, *beton* ‘betún’. Y en palabras de la música: *guitarra*, *lbandir* ‘pandero’, o de armas blancas, como *elfaca* ‘faca’, etc.

2. Para Hagen (1956: 40) el préstamo es la transferencia de una palabra de una lengua a una nueva estructura lingüística con la que mantiene alguna relación interlingüística. En el Oranesado, resulta que todo préstamo es neologismo.

A pesar de que el francés se estudia en Orán a partir del tercer año de la escuela primaria hasta el bachillerato y la universidad, y que se reserva a los formularios e impresos administrativos, el español en esta ciudad representa un dinamismo tanto económico y social como cultural.

3. LAS PRINCIPALES MUTACIONES FORMALES DEL HABLA ORANESA

Ahora voy a exponer un breve análisis de las principales mutaciones formales producidas en la variante dialectal oranesa.

Bala ‘pala’: la /b/ bilabial sonora se cambia en /p/ bilabial oclusiva.

Batenti ‘patente’: sustitución de la /p/ inicial oclusiva por la /b/ bilabial sonora; la *a* tiene menos intensidad y abertura que su equivalente española.

Bato ‘pato’: es usual sustituir la /p/ por la /b/, sobre todo cuando la /p/ es inicial. El sonido /p/ no existe en árabe clásico.

Bentoura ‘pintura’: la /e/ sustituye a la /i/. Es una sustitución usual, porque en árabe (al menos en el clásico) no hay oposición fonológica entre /e/ - /i/; es un solo fonema palatal /i/.

Borracho ‘borracho’, *largo* ‘largo’, *familia* ‘familia’: se observa la conservación fonológica en las dos primeras palabras; en cuanto a *familia*, la /a/ tiene menos intensidad y abertura que su equivalente español.

Blan ‘plan’: la /p/ es sustituida por la /b/ como en ejemplos anteriores.

Bordil ‘burdel’: la /u/ se cambia por /o/ y la /e/ por /i/; es uno de los pocos casos en los que se produce la conversión de la /u/ en /o/, habitualmente, sucede lo contrario.

Boulisia / ‘policía’: la /s/ se adopta como sibilante; el cambio de la /p/ es, como se ve, muy frecuente.

Boumba ‘bomba’: la /o/ se confunde con la /u/, ya que el árabe clásico no distingue entre /o/ y /u/, y solo presenta /u/.

Bounia ‘puño’ (golpe de puño): la palabra se transfiere al femenino, cambiando la /o/ por la /a/; la /p/ es sustituida por la /b/.

Cabesa ‘cabeza’, también *capesa*: /p/ por /b/ y /s/ por /θ/.

Cafatira ‘cafetera’: sustitución de la primera /e/ por la /a/ y la segunda /e/ por la /i/.

Calabasa ‘calabaza’: la /θ/, por seseo se convierte en /s/fricativa sonora.

Chibuena, Chibouina ‘Nochebuena’: es un compuesto donde la primera sílaba se pierde por aféresis³; la /e/ es sustituida por /i/.

Corrinti ‘corriente’: /i/ por /e/; reducción de diptongo /je/, inexistente en árabe; y conservación de la /f/ vibrante múltiple.

Coubania ‘compañía’: despalatalización de la nasal (escritura *ñ*); posición del acento que se retrotrae a la sílaba anterior, por lo que se deshace el hiato y se crea un diptongo creciente en la última sílaba; caída de la /m/ bilabial implosiva; la /b/ sustituye a /p/, como es habitual.

Covalawa ‘Cueva del agua’ (pequeño puerto cerca de Gambeta, en Orán): la/o/ no se diptonga, la pronunciación oral facilita la /o/ y no /ue/.

Elas ‘laz’: otro caso similar a /lás/; *Elánchoba*, aféresis de la /e/ inicial como consecuencia de la fusión entre el artículo *el* y el lexema *as*. No es habitual que los sustantivos en árabe dialectal comiencen por *e* +consonante, por lo que es posible que se trate de una adaptación morfológica. Otra razón es que se introduce con el artículo, pero no se siente como tal sino como parte del lexema, lo que ayuda a la pérdida de la *e*- inicial, precisamente para no interpretarse en árabe como artículo.

Fabreca, fabreka ‘fábrica’: la /a/ sustituye a la /i/.

También observamos una confusión bastante atípica en la palabra *Fectoura* ‘factura’, donde se ha producido un cambio de la /a/ por la /e/ en un proceso inverso a lo que algunas veces pasa en Andalucía, donde se produce una pronunciación tan abierta de la /e/ que parece una /a/.

Fdawesh ‘fideos’: caída de la /i/ inicial; /áwe/ + /s/, con fricativa sonora, por /fd/ + /eo/; las consonantes en nuestra grafía *sh* se pronuncian como /č/.

Flicha ‘flecha’: cambio de /i/ por /e/, como en *cafatira*; el sonido [č] se conserva a pesar de que en árabe clásico no exista.

Garro ‘cigarro’: aféresis de *ci*-.

Komesaría ‘comisaría’: no tienen diptongo en español, sino hiato.

Lbogado ‘abogado’: caída de la vocal inicial /a/; caso de aféresis y aparición del artículo, que es usual.

Lentiris ‘el interés’: cae /e/ del artículo y se sustituye /e/ con /i/.

Likbía ‘lejíja’: confusión habitual de la /i/ con la /e/.

.....
3. La aféresis consiste en la supresión de algún sonido al principio de un vocablo. El fenómeno de la aféresis, es una consecuencia de la adaptación formal de las palabras al sistema dialectal argelino.

Paila ‘paella’: /i/ por /e/ y reducción a /l/ de /ʎ/.

Piasa ‘pieza’: seseo debido probablemente a la pronunciación andaluza.

Sapa [sá:pa] ‘zapa’: ídem.

Saqwéla ‘escuela’: aféresis de /e/ inicial, pronunciación reforzada de la /k/, sonido típicamente árabe /ǧ/, oclusivo velar sorda enfático. Existe otra variante *secuela* con metátesis de /e/ y /s/. Es interesante señalar que *saqwéla* es usada por la gente de Benisaf que vive actualmente en Orán.

Sbítar /sbitár/ ‘hospital’: aféresis de /o-/ y cambio habitual de la /p/ por /b/ y /l/ final por /r/.

Sauta ‘sota’: diptongo creciente; creación de un diptongo inexistente en la palabra española.

Setuta ‘astuta’: pérdida de la /a-/ inicial sin afectar al significado del término, con epéntesis de /e/.

Suarda, *swárda* ‘sueldo’: a pesar de la sustitución de la *e* por la *a*, ambas abiertas, el diptongo no cambia su naturaleza creciente.

Waclara ‘agua clara’: aféresis de la /a-/ inicial; /wá/por /gwá/; se concibe el todo como un lexema único.

Wánte ‘aguantar’: /e/por /a/; el mismo caso que el anterior, aféresis con pérdida de /a-/; pérdida de la /-r/ debida a la adaptación morfológica al sistema verbal.

Se pueden ejemplificar más casos de la sustitución de la /e/ por la /i/: *simana* ‘semana’, *suirti*, *swírti* ‘suerte’, *tris*, *trís* ‘tres’, *vínga*, *bínga* ‘venga’, *nigro* ‘negro’, *miziría* ‘misericordia’.

Existen casos en el que la /o/ es cambiada por la /a/: *dablón* ‘doblón’; la /o/ por /u/: *doro* ‘duro’; y la /ou/ francesa por /o/: *basoura* ‘basura’.

Es el caso de *trabando*, *contrabando*, con el significado de ‘contrabandista’, pierde la primera sílaba del prefijo *contra-* que no afecta al significado inicial. Los procesos, tanto el de aligerar la carga fonética, como el de la percepción fonética anómala de las voces, resultan necesarios para entender cómo la palabra se adapta al sistema receptor⁴.

Para Alarcos (1991: 147), el análisis de la intensidad de las vocales es de la manera siguiente /u/ /o/ /a/ /e/ /i/. La imitación de estos sonidos por parte de los oranenses en

.....
4. Para que se entienda mejor la transliteración de la palabra árabe, optamos desde ahora por utilizar la grafía equivalente al francés [u], gráficamente *ou*, ya que los hablantes argelinos formados académicamente reconocen la articulación del fonema /u/ en la grafía *ou*.

Darija queda condicionada por la equivalencia aproximada en los fonemas del árabe, en los que la abertura y la intensidad no suelen ser las mismas.

Mariu ‘armario’: tiene menos intensidad y menos abertura que su equivalente en la palabra *armario*, donde ambas vocales, la primera y la segunda /a/, tienen mucha abertura. Dicha vocal, en *mariu* tiende a una abertura media casi similar a la de /e/.

Lama [lá:ma] ‘lama’: tiene las mismas características coincidentes; sin embargo, conserva la abertura total en ambas vocales, la inicial y la final.

Estos cambios en la densidad, abertura y semiabertura de la vocal /a/ producen un fenómeno de discordancia con los alófonos en las mismas palabras equivalentes en español. Dichos cambios no son resultantes de un proceso sistemático, sino desviaciones aleatorias sin responder a una norma específica ni a un grupo de hablantes determinado. Dicho fenómeno queda condicionado por las circunstancias de recepción del vocablo, por su posterior adaptación y, sobre todo, su difusión y estandarización por vía oral, como lo es todo el sistema dialectal árabe.

En cualquier comunidad de hablantes se deja sentir la influencia de varios factores: el nivel sociocultural y económico y la influencia geolingüística, que resultan decisivos en la articulación de las secuencias fonéticas importadas de otro sistema. La ausencia o el exceso de influencia de alguno de estos factores puede alterar sustancialmente la realización correcta de las voces, y esto puede llevar en ocasiones a la existencia de diversas variantes formales de un mismo préstamo (*shanca* y *chanca*). Pueden variar sílabas, produciéndose mutaciones de sonidos e incluso contraerse estructuras fonéticas originalmente más largas.

4. EL ESPAÑOL DE LOS PESCADORES ORANESES

Tras el anterior cuadro ilustrativo de algunos fenómenos frecuentes y de alteraciones formales de carácter morfonético y fonológico, producidas en el seno de algunas palabras del préstamo lingüístico en el habla oranesa, veamos otros hispanismos en el habla pesquera como resultante de la convivencia árabe-española.

Laíla [laí:la] ‘la isla’: caída de /s/ sonora. Es inusual la pérdida y / o asimilación de /s/ con el fonema siguiente; su pérdida aquí hace que la vocal /i/ se alargue.

Lanchoba ‘anchoa’: la /b/ puede ser antihiática o debida a influencia del catalán *anxova*; /l/ añadida como fenómeno morfológico cuya causa es la aglutinación del artículo *la*, como también en *lagoukha* [lägúxä] ‘la aguja’.

Otros ejemplos: *boubina* /bubína/ ‘bobina’, *bouga* /búga/ ‘boga’, *sipia* /sípja/ ‘sepia’, *bezougo*, *bisigo* ‘besugo’, *khouril* ‘jurel’, *courda* ‘cuerda’, etc.

La palabra *lacha* /lácha/ ‘alacha’: aféresis vocálica inicial, conservando la misma posición tónica del acento que en el étimo; *merluza* /merlúθa/; *moutourista* ‘motorista’ (mecánico de barco); *chiquillo* ‘chiquillo’; *maya* /máya/ ‘malla’ (‘hilos de red’).

En *boria* ‘boira’ se produce una mutación posicional de la /i/ postnuclear en catalán en la primera sílaba *boira* a prenuclear en la segunda sílaba en árabe vulgar *boria*. En general, los diptongos con dos palatales son los que muestran mayor tendencia a la monoptongación. En el caso del dialecto oranés ocurre que la dinámica articulatoria de las combinaciones multifonemáticas del préstamo recibido es resultante de la percepción auditiva del hablante argelino de las realizaciones del hablante español. No hay un patrón lingüístico local de referencia que diferencie los dos sonidos en la palabra articulada (recibida). Es importante señalar que en Argelia el ceceo es considerado como un defecto en la pronunciación, por lo que mientras sea posible se evita en el momento de la articulación, especialmente las que provienen de otro sistema: *sinco* ‘cinco’, *sabbat* ‘zapato’.

El campo pesquero está protegido por sus propios hablantes y por la falta de competencia por parte del francés o del árabe, por lo que los nombres de herramientas y elementos náuticos no tienen otros términos equivalente a palabras como *plomo*, *barco*, *caldo*, *balde*, *popa*, *proba* ‘proa’, *courda* ‘cuerda’, *chiquillo*, *defensa*, *nevera*, *caña timón*, etc. Casi todos los peces y animales marinos como *jurel*, *pulpo*, *calamar*, *merluza*, *lacha*, *raya*, *boquerón*, *boneto* ‘bonito’, *boga*, *salmonete*, *salmón*, *gamba*, *sepia*, *sargo*, *langosta*, *langostino*, etc., también tienen el mismo nombre que en español, no solo por la inmunidad de este corpus, sino también por la falta de competencia lingüística, y porque no hubo relaciones comerciales importantes en este tipo de negocios entre Argelia y Francia, al contrario de lo que sucede con España desde hace décadas.

5. CONCLUSIONES

A pesar de que la colonización francesa de Argelia convirtió su lengua en un medio de comunicación, cultura y oficialidad hasta la independencia, el español resistió gracias a las relaciones entre argelinos y españoles. El francés sigue siendo la lengua utilizada en la instrucción y ocupa una gran proporción de dominios formales, pero el español, sobre todo en Orán, no va a desaparecer, por varios motivos: está muy arraigado en su habla pues forma parte de la identidad de los oraneses, que lo transmiten de generación a otra. Se da la reintegración de esta lengua en los institutos y se crean especialidades en las licenciaturas y los másteres de español en las universidades argelinas. Cada año se matriculan 400 estudiantes nuevos en el departamento de español de la universidad Orán 2 Mohammed Ben Ahmed, cuyo número global se acercaba a los 2000 en 2015, entre licenciatura, máster y doctorado. Orán está recuperando su posición como sede de estudio de las lenguas extranjeras; su facultad de lenguas se considera la más grande en Argelia, con 11.000 estudiantes, sin olvidar el instituto de traducción de la Universidad Orán 1.

Hay que señalar también el papel del Instituto Cervantes en esta ciudad para el mantenimiento de la lengua española. El factor económico de estos últimos años favorece una emigración española en ascenso hacia Orán debida a la crisis económica que sufre España. Se trata de profesionales de la construcción y de sectores afines que emprenden su viaje hacia Argelia, país en pleno auge económico. Encuentran trabajo en el tranvía, en Seor, empresa que se encarga de renovar las redes de canalización del agua

en todo el país, proyecto muy importante con un presupuesto muy alto. Trabajan en la agricultura, la desalinización del agua, en la medicina y en la restauración de edificios; los españoles que trabajan en el centro de la ciudad llevan ahora 4 años. Estos españoles están directamente en contacto diario con los argelinos, por lo que otra generación de oraneses que pude integrar en su dialecto terminología española. El factor económico contribuye, una vez más, en la consolidación de esta lengua en mi ciudad: la historia se repite. La vecindad geográfica vuelve a acercar las dos orillas y los salarios en tierra de destino vuelven a ser agentes determinantes en esa nueva era de emigración. La diferencia que existe entre estos movimientos y los anteriores es que en la actualidad la emigración española hacia Orán tiene un carácter transitorio, al menos en su fase inicial, y no es en absoluto permanente. Los medios de transporte tan avanzados dificultan el hecho de pensar en estancias más largas o continuas; no obstante, ¿quién sabe?, ¿quizá, con el tiempo, los hijos de los antiguos españoles vuelven a seguir las huellas de sus padres?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABADIE, L. (2002): *Oran et Mers el Kébir vestiges du passé espagnol*, Nice: Jacques Gandini.
- CHAILA, H. (2002): *Oran, histoire d'une ville*, Oran: EDIK.
- CRUCK, E. (1959): *Oran et les témoins de son passé: récits historiques et anecdotes, avec un plan de la ville*, Oran: Imprimerie Heintz Frères.
- HENRI-LEON, F. (2003): *Histoire d'Oran avant, pendant et après la domination espagnole*, Oran: Dar El Gharb.
- JEAN-JACQUES, J. (1996): *Espagnols en Oranie, histoire d'une migration (1830-1914)*, Nice: Jacques Gandini.
- LESPES, R. (1938): *Oran, étude de géographie et d'histoire urbaine*, Paris: Félix Alcan.
- METAIR, K. et al. (2003): *Oran face à sa mémoire*, Oran: Bel Horizon.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1992): "El español en Orán: notas históricas, dialectales y sociolingüísticas", *Revista de Filología Española*, LXXII, 5-35.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1998): "El español en el norte de África (con especial referencia a Argelia)", CASADO, C. (ed.), *La lengua y la literatura española en África*, Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 187-202, https://www.researchgate.net/publication/282853164_EL_espanol_en_el_norte_de_Africa_con_especial_referencia_a_Argelia
- RUFF, P. (1982): *La domination espagnole à Oran, 1554-1558*, Paris: Bouchène.
- SALINAS, A. (2004): *Oran la joyeuse, mémoires franco-andalouses d'une ville algérienne*, Paris: Harmattan.
- SALINAS, A. (2008): *Quand l'Espagne réclamait Oran, l'opération Cisneros*, Paris: Harmattan.
- SALINAS, M. (1989): *Voyages et voyageurs en Algérie (1830-1930)*, Toulouse: Privat.
- VILAR, J. B. (1977): "Emigración española a Argelia (1830-1900)", *Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée*, Madrid: vol. 24, 1, 291-293.
- VILAR, J. B. (1978): "La presse espagnole en Algérie (1880-1931)". *Espagne et Algérie au XX siècle. Contacts culturels et création littéraire*, 53-65.

El Quijote, de la letra a la viñeta. Un diálogo de cuatro siglos. Una propuesta literaria para la clase de ELE

MARÍA ARÁNZAZU FERNÁNDEZ GONZÁLEZ

I. INTRODUCCIÓN

La presente comunicación propone ahondar en la interacción entre lengua y cultura a través de la figura del escritor español más universal, Miguel de Cervantes Saavedra, y de su inmortal obra *Don Quijote de La Mancha*. En abril de 2016 se conmemoró el 400 aniversario de la muerte de Cervantes y consideramos esta celebración una excelente oportunidad para trasladar el autor y su *Quijote* a la clase de ELE a través de las viñetas que el humorista gráfico Antonio Fraguas (*Forges*), gran conocedor de la obra cervantina, ha publicado en el periódico *El País* inspiradas en el escritor, Don Quijote y Sancho Panza.

Proponemos aprovechar el potencial didáctico de la literatura como una de las herramientas más adecuadas para la enseñanza del español como lengua extranjera, no solo para abordar en clase un texto clásico y aportar nuestra modesta contribución para que el texto literario recupere la importancia en la enseñanza de ELE, sino también para acercar la obra de Cervantes a través de temas de actualidad. Los personajes cervantinos a través de las viñetas de *Forges* se enfrentan a los particulares gigantes y molinos de los tiempos actuales y desde el humor plantean su interpretación del mundo en el que vivimos.

Después del marco teórico de la primera parte de nuestro trabajo, en la segunda parte aplicamos nuestro planteamiento teórico a una propuesta práctica para el aula de ELE con *El Quijote* y las viñetas de *Forges* como protagonistas. Utilizaremos el enfoque por tareas como propuesta del programa de aprendizaje para alumnos adultos del nivel B2 (avanzado) de la clase de ELE que hemos elaborado con el fin de fomentar las competencias cultural, discursiva y literaria del alumno y, al mismo tiempo, potenciar su autonomía en el aprendizaje.

2. MARCO TEÓRICO

La literatura es una de las herramientas más adecuadas para la enseñanza del español como lengua extranjera. Aporta textos fundamentales para trabajar todas las habilidades lingüísticas con los alumnos y contribuye al conocimiento de la cultura española y otras disciplinas como la historia, la sociología o las peculiaridades del ser español, entre otras materias. A lo anterior se añade la variedad de actividades que se pueden crear a través de las páginas de los textos literarios como *Don Quijote de La Mancha*.

Los autores clásicos se incluyen cada vez más en el currículo de lenguas extranjeras. Como afirma Sanz (2006:6):

Afortunadamente, en los últimos años, se está produciendo una rehabilitación de la literatura en las aulas de lenguas extranjeras como medio para el aprendizaje de aspectos léxico-gramaticales, culturales y discursivos. Recordemos, además, que el Marco Común fija como referente básico para la didáctica de lenguas extranjeras el de un perfil de estudiante que sea, al mismo tiempo, hablante instrumental, agente social y mediador intercultural. Para este último aspecto es indispensable aproximarse a las manifestaciones culturales de la lengua no nativa. Sin lugar a dudas, el texto literario es un medio útil que constituye una inestimable fuente de información cultural.

Asimismo, dentro de la posibilidad que brinda la literatura como un modo de transmitir conocimientos culturales de diversa naturaleza, traemos a colación las distinciones que Miquel y Sans¹ hacen del término cultura. En primer lugar, distinguen la Cultura con mayúsculas, que se refiere al sentido más tradicional del término, el conocimiento de referentes literarios, artísticos, etc., como el caso del *Quijote*; la cultura (a secas) “aquello que todos los individuos adscritos a una lengua y cultura comparten y dan por sobreentendido”; y la kultura con k, relacionada con determinados contextos de uso de la lengua.

Una de las reticencias de los profesores de lenguas extranjeras para llevar la literatura clásica al aula es la dificultad del lenguaje de textos antiguos como el *Quijote*. Entonces surge la posibilidad de las adaptaciones literarias, es decir, el texto reelaborado con la intención de ponerlo al alcance de un determinado grupo de destinatarios (Sotomayor, 2006:217). Aunque las adaptaciones literarias tienen detractores, ya que hay quienes defienden la integridad de la obra clásica y que ese tipo de textos no se estudie hasta que los estudiantes consigan el suficiente nivel de lengua que les permita entenderlos, sin embargo, somos partidarios de trabajar con versiones adaptadas en el ámbito educativo para ir despertando el interés de los alumnos por la lectura de la literatura clásica, sus contenidos, sus personajes, contextos históricos, etc. Para la propuesta didáctica de este proyecto final trabajaremos con la adaptación escolar de *Don Quijote de La Mancha* realizada por Arturo Pérez Reverte (2014).

La contextualización del *Quijote* en tiempos lejanos - la primera parte se editó en 1605 y la segunda en 1615- también puede representar cierto rechazo para trabajar fragmentos escritos de la obra con estudiantes que aprenden español como lengua extranjera. Para tratar de salvar esa barrera o, al menos, rebajarla, echaremos mano de la posibilidad que ofrece la literatura de cotejar personajes literarios con otras artes como el cine, la animación o el humor gráfico, y de la universalidad y contemporaneidad de los temas de la literatura clásica. De los dos últimos soportes (la animación y el humor gráfico) nos ocuparemos en las actividades que proponemos para presentar los personajes principales (serie de Televisión Española y viñetas de *Forges* sobre *El Quijote*) y extraer los temas que aún hoy tienen vigencia (valentía, justicia, honestidad, el dinero etc.) y que se nos revelan a través de las situaciones que protagoniza la inmortal pareja formada por Don Quijote y Sancho Panza, dos figuras opuestas y complementarias a la vez.

.....
1. El artículo de Lourdes Miquel y Neus Sanz *El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua* fue publicado en la desaparecida revista *Cable* en 1992. Red-ELE lo recuperó en 2004 con la debida autorización de las autoras y con ligeras modificaciones realizadas por las mismas para la edición electrónica. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_o_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9 [consulta: 25/02/2016].

Llegados a este punto nos gustaría comentar (MCER, 2002:60) que “[...] Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos”. En ese sentido, tal y como señalan Sitman y Lerner (1996), “el texto literario crea un mundo de contenido propio, una realidad distinta, un ámbito sensorial y afectivo que involucra al lector en una experiencia directa y arranca de él una respuesta que puede ser emocional e intelectual a la vez, en ocasiones incluso física”. De ahí que entendamos que no sería acertado limitar la explotación didáctica del texto literario a aspectos puramente gramaticales o léxicos.

Las viñetas de *Forges*, como las que utilizaremos en nuestra propuesta relacionada con *El Quijote*, son un recurso para acercar, con humor, a los estudiantes a la realidad sociocultural española, compararla con la de su país (entraría en acción la competencia y la mediación intercultural) y también nos permitirán trabajar contenidos lingüísticos con material auténtico. A su vez los estudiantes tendrán la oportunidad de conocer el punto de vista del autor (*Forges*) sobre diversos temas a través de Don Quijote y Sancho Panza si vivieran hoy en día.

A la hora de trabajar con las viñetas en el aula de ELE se nos pueden presentar algunos inconvenientes. Así, por ejemplo, Escudero (2007) advierte de que estos textos pueden resultar difíciles de entender y, por tanto, no se aprovecharía la utilidad de su uso, si no se aplican y utilizan con niveles adecuados de estudiantes y en contextos que también sean apropiados para el objetivo del curso y de acuerdo con la metodología. Por ese motivo, tendremos que, como dice Vázquez (2009) adaptar y contextualizar la explotación didáctica que hagamos de la prensa dependiendo del nivel de los estudiantes.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

El nivel del grupo de estudiantes al que va dirigida esta propuesta didáctica es B2, es decir, el de un usuario independiente (avanzado), según los niveles comunes de referencia del MCER. Así, el usuario de B2 (MCER:26):

1. Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.
2. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.
3. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

3.1. OBJETIVOS

3.1.1. OBJETIVOS GENERALES

Se trata de que los alumnos sean capaces de:

- Despertar su interés por textos de la literatura clásica universal.
- Entender que la literatura es parte esencial de la lengua extranjera que el alumno estudia y una fuente de información cultural.
- Leer textos de un libro para progresar en la lectura en español.
- Utilizar la lectura como fuente de aprendizaje, placer, conocimiento del mundo y enriquecimiento personal.
- Desarrollar habilidades lectoras y hábitos de lectura.
- Desarrollar una actitud positiva hacia los personajes principales de un texto literario mediante actividades variadas.
- Aprovechar la interacción entre el autor, el texto y el lector.
- Comprender el sentido global de un texto.
- Reconocer textos escritos narrativos.
- Ser capaz de distinguir la realidad de la ficción.
- Reconocer el lenguaje cinematográfico.
- Reconocer el lenguaje del humor gráfico.
- Analizar e interpretar el significado de textos del humor gráfico.
- Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener, interpretar y valorar informaciones y opiniones diferentes.
- Comprender y expresarse oralmente y por escrito de forma adecuada en diferentes situaciones.
- Reconocer la importancia de la entonación para comprender y expresarse bien.
- Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad, sentido crítico, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.
- Desarrollar la competencia comunicativa a través de la integración de las cuatro destrezas (EO, EE, CO y CE).

3.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Se trata de que los alumnos sean capaces de:

- Aproximarse a la vida y obra del escritor Miguel de Cervantes Saavedra.
- Ampliar sus conocimientos sobre una de las obras más importantes de la literatura española y universal, *El Quijote*.
- Seleccionar información y procesarla para contestar a preguntas sobre Cervantes y *El Quijote*.
- Reflexionar sobre la vigencia del *Quijote* y los ecos cervantinos en la actualidad.
- Revisar sus conocimientos sobre la descripción de rasgos físicos, psicológicos y de carácter y aplicarlos a los personajes Don Quijote y Sancho Panza.
- Leer el capítulo VIII de la primera parte del *Quijote*.
- Comentar desde un punto de vista lingüístico rasgos de ortografía de la época en

- la que fue escrito *El Quijote* (contracciones en desuso, palabras compuestas con pronombre enclítico).
- Reconocer un recurso de los textos literarios como es la metáfora.
 - Reconocer el léxico específico de la literatura.
 - Relatar una experiencia propia.
 - Expresar acuerdo y desacuerdo.
 - Argumentar opiniones.
 - Expresar deseos.
 - Aproximarse a la figura de Antonio Fraguas (*Forges*).
 - Analizar el mensaje de las viñetas en comparación con la aventura de los molinos.
 - Redactar un texto epistolar como es el correo electrónico.
 - Elaborar el cuestionario para entrevistar a *Forges*.

3.1.3. OBJETIVOS EDUCATIVOS

CONOCIMIENTOS

- Ampliar el conocimiento de Cervantes y *El Quijote*.
- Profundizar en la descripción de los dos personajes principales.
- Utilizar expresiones para expresar opinión.
- Utilizar expresiones para expresar acuerdo y desacuerdo.
- Reconocer la importancia de la entonación para comprender y expresarse bien.
- Repasar el condicional.

ACTITUDES

- Ser receptivo al conocimiento de la cultura española a través de un texto literario.
- Ser receptivo al conocimiento de la cultura española a través de una viñeta.
- Ser respetuoso con las opiniones de los compañeros.
- Saber trabajar en equipo para consensuar decisiones.

HABILIDADES

- Ser capaz de interpretar textos literarios.
- Ser capaz de identificar los recursos literarios.
- Ser capaz de encontrar información en Internet y otros soportes escritos y visuales.
- Ser capaz de interpretar el lenguaje de las viñetas.
- Ser capaz de elaborar el texto para una viñeta.
- Ser capaz de redactar un correo electrónico solicitando una entrevista.
- Ser capaz de elaborar el cuestionario para una entrevista con preguntas de respuesta abierta y cerrada.

3.2. CONTENIDOS

- Vida y obra de Cervantes.
- Los personajes del *Quijote*. Descripción.

- *El Quijote* en el cine de animación.
- La aventura de los molinos de viento.
- ¿Realidad o ficción? ¿Quién crees que diría estas frases?
- Expresar opinión: *A mi modo de ver; según; considero que; opino que; veo que; diría que; no creo que; no me pareció que.*
- Expresar acuerdo: *Pues sí; comparto tu opinión; tampoco lo creo; pienso de la misma forma; por supuesto.*
- Expresar desacuerdo: *Pues no; no tienes razón; yo pienso justo lo contrario; pues a mi no me lo parece.*
- Expresar deseos: *Quisiera que; Espero que.*
- El español del *Quijote*: *desta/de esta; causome/me causó.*
- Introducción a *Forges* y su humor gráfico.
- Cervantes y *Forges*: un diálogo entre cuatro siglos.
- Estructuras para solicitar, proponer y sugerir: *Le agradecería muchísimo si; Si le parece bien; Una posibilidad sería.*
- La entrevista periodística.

3.3. METODOLOGÍA

Hemos optado por el enfoque mediante tareas para llevar a cabo nuestra secuencia didáctica. La enseñanza mediante tareas es una evolución del enfoque comunicativo que gira en torno al alumno con el objetivo de fomentar procesos de comunicación reales en el aula. Nuestra unidad tiene como eje una tarea final que será una entrevista periodística a Antonio Fraguas (*Forges*) sobre su interés por Cervantes, Don Quijote y Sancho Panza.

Los principios de la programación basada en tareas fueron concretados por Estaire y Zanón (1990) en un marco de elaboración de unidades didácticas para la enseñanza de lenguas extranjeras que incluye objetivos, contenidos, metodología y evaluación, como la propuesta que presentamos. Posteriormente, Estaire (2009:21) introdujo algunas modificaciones fruto de la observación de la aplicación de la enseñanza mediante tareas a lo largo de los años. Un diseño de una unidad didáctica dentro del enfoque comunicativo se diferencia de otro dentro de ese mismo enfoque en que todo lo que se desarrolle en dicha unidad derivará de la tarea final que se elija inicialmente. Es decir, será el análisis de la tarea final lo que nos llevará a determinar los contenidos y objetivos y a planificar los pasos del conjunto de la unidad. Es importante que la tarea final motive a los alumnos y, para ello, hay que escoger temas relacionados con sus intereses.

La enseñanza mediante tareas está dentro de una perspectiva que engloba la enseñanza comunicativa de la lengua con una visión más amplia, como es el enfoque orientado a la acción que propugna el MCER. Y dicho enfoque se adopta en la medida en que:

[...] se considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias,

en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido (MCER, 2002:20).

Después de realizar las actividades propuestas el alumno, según el cuadro de autoevaluación del MCER (2002:30), será capaz de:

1. *CA* (capítulo de serie de Televisión Española sobre el *Quijote*): [...] seguir líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprender la mayoría de las películas en las que se habla un nivel de lengua estándar.
2. *CL* (lectura adaptada del capítulo VIII de la primera parte del *Quijote*): comprender la prosa literaria contemporánea.
3. *IO* (debate sobre los puntos de vista de realidad y ficción de la lectura adaptada del capítulo VIII de la primera parte del *Quijote*, debate sobre la actualidad del *Quijote* en las viñetas de *Forges*, entrevista a *Forges*): participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.
4. *EO* (decir qué sabe cada alumno de Cervantes y los personajes del *Quijote*, compartir la información obtenida tras investigar sobre Cervantes y el *Quijote*, comentar qué temas de actualidad le sugieren las viñetas de *Forges*): explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.
5. *EE* (nuevo final del capítulo VIII de la primera parte del *Quijote*, cuestionario de la entrevista a *Forges*): escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.

3.4. RECURSOS

La realización de tareas, como las que proponemos en esta unidad didáctica y que detallaremos más adelante, es esencial en el enfoque orientado a la acción.

El MCER (2002:10) define una tarea como “cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo”. Y añade: “hablamos de tareas en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto”.

La comunicación es un elemento relevante de las tareas que realizamos diariamente y llevamos a cabo actividades de distinto tipo: expresión, interacción, comprensión o

mediación, bien de forma separada o una combinación de ellas. El MCER (2002:155) hace una distinción entre tareas de la vida real (pertenecen a un ámbito definido, es decir, personal, educativo, profesional o público; dan lugar a una comunicación significativa; y se seleccionan mediante las necesidades de los alumnos fuera del aula) y de carácter pedagógico (representan una situación ficticia; se relacionan indirectamente con las tareas de la vida real y con las necesidades de los alumnos; y se basan en la interacción en el aula y en la inmediatez).

En uno y otro caso, las tareas deben ser comunicativas y factibles. Con ello queremos decir que el alumno debe poder realizarlas desde su nivel de lengua, deben contener un tema que les motive para que se implique en su ejecución y ser fácilmente evaluables.

La mayor parte del material que utilizamos para realizar las tareas es auténtico, es decir, no está diseñado específicamente para la enseñanza de una lengua extranjera por lo que, a priori, el estudiante pueda que no entienda su significado o contenga expresiones que no sean apropiadas a su nivel. Por eso, hemos sido cautos a la hora de seleccionarlo y aportaremos contenidos extras que sirvan para aclarar conceptos que no se entiendan, además de que la profesora esté siempre pendiente de cualquier problema que pueda surgir al respecto.

Entre el material auténtico que utilizaremos figura el siguiente:

- *Power point* para presentar la biografía de Cervantes, su obra y los personajes más relevantes del *Quijote*.
- Vídeo con la banda sonora de la serie de animación *Don Quijote de La Mancha*, de Televisión Española.
- Imágenes que ilustren el capítulo en el que se relata la aventura de Don Quijote con los molinos de viento.
- Capítulo VIII de la adaptación del libro *Don Quijote de La Mancha* realizada por el escritor Arturo Pérez Reverte para la Real Academia Española de la Lengua.
- Enlace la página web del escritor Antonio Fraguas (*Forges*).
- Viñetas de *Forges* relacionadas con Cervantes, Don Quijote y Sancho Panza.
- Documento con consejos sobre la entrevista periodística

Por otro lado, necesitaremos ordenadores y *tablets* con acceso a Internet, pizarra digital, proyector, fichas de trabajo, bolígrafos, lápices de colores y diccionarios.

3.5. ACTIVIDADES

3.5.1. ACTIVIDAD I: CERVANTES, UN ESCRITOR UNIVERSAL

- Actividad: Completar una tabla con datos sobre la biografía de Cervantes.
- Objetivos: Que el alumno repase y amplíe sus conocimientos sobre el autor del *Quijote* y reconozca por qué la obra es universal.
- Contenidos: Biografía y obras de Cervantes.

- Desarrollo: La profesora presenta a los alumnos el tema de la unidad que van a trabajar: *Cervantes y el Quijote a través del humor gráfico de Forges*. Les comenta que van a descubrir la modernidad y vigencia de un clásico escrito hace cuatro siglos y algunos de los aspectos que lo vinculan con la sociedad actual. Para ello, van a conocer una de las expresiones a través de las cuales se manifiestan los contenidos del *Quijote*, como son las viñetas del humor gráfico de *Forges*, al margen de otras muchas que existen como el cine, el teatro, la animación o la publicidad. A continuación, la profesora les presenta la tarea final, que consistirá en una entrevista a *Forges* sobre su interés por Cervantes y el *Quijote*. De esta manera se consigue despertar el interés de los alumnos por el tema, ya que podrán constatar una nueva visión de la literatura.

Para activar conocimientos previos la profesora pregunta a los alumnos qué conocen o recuerdan de Cervantes y el *Quijote*. La profesora anota en la pizarra lo que le van diciendo los estudiantes. A continuación, les facilita la plantilla que deben rellenar de forma individual con los datos que se le piden. Cuando la hayan completado se corrige entre toda la clase.

- Material didáctico/Recursos: Plantilla a completar con datos sobre la vida y obra de Cervantes y enlace a Internet del que pueden extraer la información (<http://es.slideshare.net/avelinaz/ppt-cervantes-y-el-quijote>)²

Años de nacimiento y muerte de Cervantes	
¿En qué batalla luchó?	
¿Cuál es el mote por el que se le conoce?	
¿Cómo se ganaba la vida antes de escribir el <i>Quijote</i> ?	
¿En qué fecha escribió la primera parte del <i>Quijote</i> ? ¿Y la segunda?	
¿Cuáles son los dos personajes principales de la obra?	
¿Qué es La Mancha?	
¿Cuándo se celebra en España el Día del Libro? ¿Por qué?	
Enumera tres rasgos de la España de Cervantes	
¿Por qué sale don Quijote de La Mancha?	

.....
2. Power Point elaborado por la doctora Nilda Blanco, de la Universidad de La Habana [consulta: 10/03/2016].

3.5.2. ACTIVIDAD 2: UN CABALLERO SECO DE CARNES Y UN ESCUDERO DE TALLE CORTO Y ZANCAS LARGAS

- Actividad: Descripción de rasgos físicos y de personalidad de Don Quijote y Sancho Panza.
- Objetivos: Que el alumno repase y amplíe el vocabulario relacionado con la descripción de los rasgos físicos y la personalidad.
- Contenidos: Adjetivos y expresiones para describir el físico, la personalidad y el carácter. Estructuras para expresar opinión.
- Desarrollo: La profesora pregunta a los alumnos cómo se imaginan a Don Quijote y Sancho Panza en base a la información que recuerdan y que han leído en el *power point* de la actividad anterior. La primera parte de esta actividad se realiza entre toda la clase. Para facilitarles la tarea la profesora les presenta adjetivos y expresiones que les servirán para repasar y ampliar vocabulario: *complexión recia, seco de carnes, enjuto de rostro, flaco como un palillo, soñador, fiel glotón, idealista, enfadado, realista, heroico, loco, cobarde, contento, pequeño, gordo, de barriga grande, de talle corto, de zancas largas*. El significado de las palabras que desconozcan se aclarará entre toda la clase y con la profesora antes de hacer la actividad.

A continuación, en grupos de tres deberán justificar la elección de los adjetivos y las expresiones que han utilizado para realizar las descripciones. La profesora les introduce estructuras propias del nivel B2 para expresar opiniones: *A mi modo de ver; según; considero que; opino que; veo que; diría que; no creo que; no me pareció que*. La profesora se pasará por los grupos para realizar las correcciones correspondientes.

A continuación, proyecta el vídeo de la banda sonora de la serie animada de *Televisión Española* Don Quijote de La Mancha <https://www.youtube.com/watch?v=6gkuqQ6yq6E3> que servirá para confirmar o rechazar las ideas que los alumnos tenían sobre la caracterización de los dos personajes principales.

- Material didáctico/Recursos: Fotocopias con expresiones para expresar opinión y adjetivos y expresiones para describir el físico, la personalidad y el carácter o, en su caso, también se pueden proyectar en la pizarra o en la pared. Vídeo con la banda sonora de la serie *Don Quijote de La Mancha*.

3.5.3. ACTIVIDAD 3: LA AVENTURA DE LOS MOLINOS DE VIENTO

- Actividad: Lectura comprensiva del capítulo VIII de la primera parte del Quijote: *Del buen suceso que el valeroso don Quijote tuvo en la espantable y jamás imaginada aventura de los molinos de viento*. Reconocer palabras en desuso en la lengua española.
- Objetivos: Que el alumno sea capaz de realizar una lectura comprensiva del texto. Que el alumno progrese en la lectura en español. Que el alumno refuerce su hábito de lectura.

.....
3. Los alumnos van a escuchar y ver la banda sonora de la serie de dibujos animados *Don Quijote de La Mancha*, que compuso el músico Juan Pardo e interpretó el grupo Botones. La serie se emitió en 1979 y es una adaptación de la obra de Cervantes. Fernando Fernán Gómez puso voz a Don Quijote y Antonio Ferrandis a Sancho Panza. [consulta: 10/03/2016].

- Contenidos: Contracciones en desuso en las palabras y el uso del pronombre enclítico.
- Desarrollo: La profesora facilita a los alumnos junto con la fotocopia de la lectura un glosario de términos del capítulo (Anexo. Actividad 3) que deberán leer antes de comenzar la lectura del texto y pedir explicaciones si no les queda claro el significado de alguna palabra o expresión. También le pedirá a los alumnos que se fijen en las palabras que no están escritas siguiendo las reglas ortográficas actuales porque fueron escritas en una época en la que la lengua no estaba sujeta a una norma ortográfica. En clase realizarán una lectura entre todos (se dividen los párrafos del capítulo entre los 12 alumnos) guiada por la profesora. Esta primera parte de la actividad servirá también para que la profesora evalúe aspectos como el ritmo, la entonación o la pronunciación. Una vez terminada la lectura la profesora escribe en la pizarra las palabras que lleven contracciones en el texto y los verbos con pronombres enclíticos que le vayan diciendo los alumnos. A continuación les reparte una hoja con una plantilla con las palabras citadas, que deberán completar de forma individual con la ortografía correcta. Les ofrece un ejemplo de cada caso. La corrección se realiza entre toda la clase.
- Material didáctico/Recursos: Fotocopias con el capítulo VIII de la primera parte del *Quijote*. Cuadro con expresiones de ortografía antigua del español (contracciones y pronombre enclítico). Glosario para aclarar términos.

Palabras con contracciones en desuso		Palabras con el pronombre enclítico en desuso	
Dellos	De ellos	Levantose	Se levantó
Desta		Habiéndosele	
Destas		Díjole	
		Hallola	
		Preguntáronle	
		Respondioles	
		Criome	
		Entendíole	
		Avínole	

3.5.4. ACTIVIDAD 4: MOLINOS COMO GIGANTES

- Actividad: Elaborar un texto teniendo como referencia la expresión de origen literario *Luchar contra molinos de viento* en el que se exprese una experiencia propia de la que no se haya salido airoso.
- Objetivos: Que el alumno sepa reconocer y explicar una figura propia del lenguaje literario. Que el alumno desarrolle su creatividad.

- Contenidos: La metáfora. Expresiones para expresar acuerdo y desacuerdo.
- Desarrollo: La profesora explica a los alumnos que van a participar en un debate en el que tienen que comentar y justificar por qué creen que don Quijote quería luchar contra los molinos de viento y si creen que Sancho Panza hubiera llevado a cabo o no esa acción. Un alumno ejercerá de moderador. En las intervenciones se deberán utilizar estructuras para indicar acuerdo o desacuerdo con el compañero. El profesor las anota en la pizarra. Expresar acuerdo: *Pues sí; Comparto tu opinión; Tampoco lo creo; Pienso de la misma forma; Por supuesto*. Expresar desacuerdo: *Pues no; No tienes razón; Yo pienso justo lo contrario; Pues a mí no me lo parece*.
- A continuación, la profesora promueve una lluvia de ideas para explicar el significado de la expresión literaria *Luchar contra molinos de viento*, es decir, pelear contra enemigos imaginarios y cuándo se utiliza en el lenguaje cotidiano actual. En este caso, cuando se persigue una meta o un ideal y en el camino para conseguirlo hay obstáculos o enemigos que dificultan la posibilidad de salir airoso. La tarea consistirá en contar por escrito una experiencia en la que el alumno no haya tenido éxito al final del proceso en el que perseguía una meta. La extensión es de 150 palabras. Cuando los alumnos hayan terminado intercambiarán los textos con sus compañeros, en grupos de cuatro personas, para corregirlos y practicar la coevaluación. Se elegirá el mejor texto de cada grupo y luego se leerán los mejores en clase para escoger al ganador.
- Material didáctico: Proyección en la pared o en la pizarra de una fotografía de los molinos de viento y otra de los gigantes (Anexo Actividad 4). Folios para escribir la historia.

3.5.5. ACTIVIDAD 5: ¿REALIDAD O FICCIÓN?

- Actividad: Comentar fragmentos del *Quijote* después de distinguir si serían escenas reales o de ficción y justificar la elección.
- Objetivos: Que el alumno adquiera nuevos conocimientos sobre otras escenas del *Quijote* en la que intervienen los dos personajes principales.
- Contenidos: Escenas ventosas como castillos y ovejas como ejércitos.
- Desarrollo: Ahora que los alumnos conocen uno de los capítulos más famosos del *Quijote* como es el que contiene la escena de los molinos de viento, tienen la oportunidad de acercarse a otros dos momentos de la novela y puntos de vista de sus personajes principales. La profesora entrega fragmentos de textos a los alumnos sobre escenas del *Quijote* para que averigüen si se trata de ficción o realidad y opinen sobre la reacción de Sancho Panza al respecto. La actividad se deberá hacer en grupos de tres y cada fragmento se deberá relacionar con una foto que les facilitará la profesora.
- Material didáctico: Tarjetas con fragmentos del *Quijote*. Imágenes de distintas escenas (Anexo Actividad 5).

3.5.6. ACTIVIDAD 6: LUCHAR POR CAUSAS JUSTAS

- Actividad: Elaborar un listado de causas justas por las que según cada alumno valga la pena luchar en la vida y confeccionar un mural con las aportaciones

- Objetivos: Que el alumno sepa interpretar la visión idealista de Don Quijote en contraste con los valores de Sancho Panza. Que el alumno se marque metas en su vida en beneficio de la sociedad. Que el alumno utilice expresiones para desear algo.
- Contenidos: Expresiones *Quisiera que+subjuntivo/ Espero que+subjuntivo*.
- Desarrollo: La profesora explica a los alumnos que uno de los ideales de Don Quijote es estar dispuesto a ayudar a los demás sin lograr nada a cambio, luchar por un mundo mejor, contra las injusticias, proteger a los más débiles, eliminar el mal... Así, por ejemplo, se constata en el capítulo de los molinos de viento cuando Don Quijote afirma: “[...] Esta es buena guerra, y es gran servicio de Dios quitar tan mala simiente sobre la faz de la tierra”⁴. En cambio, a Sancho Panza lo movía el interés (aceptó la proposición de Don Quijote atraído por la idea de que algún día pudiera convertirse en gobernador de la ínsula de Barataria) y buscaba lo mejor para su familia, de origen humilde, y no tanto su propio beneficio. Además del interés, fue leal a su amo (no lo abandonó ni en los momentos más difíciles) y le tenía respeto (había confianza entre amo y escudero, pero Sancho sabía que él era el criado y Don Quijote su amo).
- Los alumnos deben enumerar injusticias que consideran existen en el mundo y expresar deseos para vivir en un mundo mejor.
- Material didáctico/Recursos: Tiras de papel recortado para hacer un mural.

3.5.7. ACTIVIDAD 7: EL GENIO QUIJOTESCO DE ANTONIO FRAGUAS (*FORGES*)

- Actividad: Indagar sobre la biografía del humorista gráfico *Forges* y su relación con Cervantes y *El Quijote*.
- Objetivos: Que el alumno conozca otra representación del *Quijote* más allá de la literatura a través de viñetas de humor. Que el alumno reconozca el lenguaje de las viñetas.
- Contenidos: Concretar la idea global de un texto contenido en una viñeta de humor gráfico.
- Desarrollo: La influencia del *Quijote* se extiende más allá de la literatura y uno de los ecos ha llegado hasta el humor gráfico en forma de las viñetas publicadas en el diario *El País* por *Forges*. Los alumnos deben indagar sobre el dibujante en Internet en enlaces que serán facilitados por la profesora. La actividad se hace en grupos de cuatro personas. El profesor monitorizará la actividad pasándose por las mesas para aclarar dudas y velar por el correcto desarrollo de la actividad. La profesora comenta a los alumnos que deben aprovechar la lectura de los materiales digitales sobre *Forges* para anotar ideas de cara a elaborar el cuestionario de la futura entrevista con Antonio Fraguas.
- Material didáctico/Recursos: página web: ordenadores, tabletas, www.forges.com y el enlace <http://www.eraseunavezqueseera.com/2014/10/06/don-quijote-y-forges-una-combinacion-perfecta/>⁵

4. Adaptación de *Don Quijote de La Mancha* realizada por Arturo Prez Reverte (pág. 70).

5. Página web oficial del humorista y una segunda que contiene las viñetas dedicadas a Cervantes y el Quijote contenidas en el libro *Don Quijote & Forges: La combinación perfecta*. [consulta: 12/03/2016].

3.5.8. ACTIVIDAD 8: *FORGES-CERVANTES: UN DIÁLOGO DE CUATRO SIGLOS*

- Actividad: Comentar los temas actuales relacionados con la metáfora de los nuevos molinos de viento.
- Objetivos: Que el alumno sepa interpretar el lenguaje de una viñeta de *Forges* relacionada con temas contemporáneos.
- Contenidos: Viñetas de *Forges* sobre los nuevos molinos de viento.
- Desarrollo: La profesora escoge cuatro viñetas de *Forges* relacionadas con la aventura de los molinos porque es un tema que ya se trató con la lectura del texto adaptado de la obra con los alumnos. La profesora atribuye un número a cada viñeta (del 1 al 4). Con esta actividad se pretende traer a la actualidad algunos de los contenidos del *Quijote*. Lo que tendrían que hacer los alumnos una vez comentadas las viñetas en grupos de tres personas sería relacionar su contenido con temas de actualidad que crean se tienen en cuenta. Previamente, la profesora habrá dibujado una tabla en la pizarra con cuatro celdas según la enumeración que le haya otorgado a cada viñeta (1, 2, 3, 4). Debajo de cada columna se escribirán los temas que sugieran los alumnos. Cada grupo elegirá un portavoz que se encargará de comunicar las propuestas de sus respectivos compañeros. Al final se establecerá un debate entre toda la clase con el objetivo de expresar acuerdo y desacuerdo y su justificación al respecto, en base a lo aportado con anterioridad en los grupos sobre el contenido de las viñetas con la actualidad.
- Material didáctico/Recursos: Viñetas de *Forges* extraídas de <https://biblioteca.ucm.es/historica/quijote-molinos-1> y <https://biblioteca.ucm.es/historica/quijote-molinos-2>⁶ (Anexo Actividad 8)

3.5.9. ACTIVIDAD 9: *RETRÁTEME EL QUE QUISIERA, PERO NO ME MALTRATE*⁷

- Actividad: Hacer una viñeta sobre uno de los temas que se apuntaron en el mural de las causas justas con don Quijote y Sancho Panza de protagonistas.
- Objetivos: Que el alumno sea capaz de ponerse en el lugar de Don Quijote y Sancho Panza y hacer referencia a un tema actual. Que el alumno fomente su creatividad.
- Contenidos: Viñetas quijotescas.
- Desarrollo: La profesora indica a los alumnos que de lo que se trata ahora, después de analizar las viñetas de la actividad anterior, es convertirse en *Forges* por un día y hacer una viñeta desde el punto de vista de Don Quijote y Sancho Panza. Se valorarán la corrección en la redacción, la originalidad y la habilidad para ponerse en el lugar de ambos personajes cuatro siglos después. Una vez terminadas se elegirán las tres mejores viñetas entre toda la clase. La actividad es individual.
- Material didáctico/Recursos: Mural sobre las causas justas. Herramienta digital Pixton para hacer viñetas.

6. Coincidiendo con la celebración de los 400 años de la publicación de la Segunda Parte del Quijote, la Universidad Complutense de Madrid, en el marco de la V Semana Complutense de las Letras, rindió homenaje en 2015 a la obra cervantina a partir del particular diálogo de *Forges* con los mitos quijotescos y cervantinos. Las viñetas de *Forges* en las que aparecen las figuras de Don Quijote, Sancho y Cervantes se exhibieron junto con la rica colección bibliográfica de la Universidad Complutense de ediciones ilustradas del *Quijote* (desde la primera ilustrada en España, de 1674, hasta las interpretaciones de grandes artistas contemporáneos). La exposición se instaló en la Biblioteca Histórica de la UCM Marqués de Valdecilla, en Madrid.

7. Frase que aparece en el Capítulo LX de la segunda parte del Quijote.

3.5.IO. ACTIVIDAD IO: LA ENTREVISTA PERIODÍSTICA

- Actividad: Elaborar el cuestionario para entrevistar a *Forges*.
- Objetivos: Que el alumno conozca el género de la entrevista periodística y elabore un cuestionario tras haberse documentado sobre un personaje.
- Contenidos: La entrevista periodística. Preparación, estructura y desarrollo.
- Desarrollo: La profesora proyectará en la pizarra o en la pared el documento de recomendaciones sobre la entrevista periodística elaborado por el diario *El País* para el programa *El País de los Estudiantes*⁸ y las comentará con los alumnos. Los estudiantes deberán ponerse de acuerdo para elaborar entre todos las preguntas de la entrevista a *Forges*. Cada pareja propone dos preguntas y en la puesta en común se seleccionan las más interesantes y se acuerda realizar otras nuevas, si hiciera falta. Podrán inspirarse para redactar el cuestionario en los apuntes que tomaron en la primera sesión sobre la vida y obra de Cervantes y en las actividades sobre la biografía y la obra de *Forges* a partir de Cervantes, Don Quijote y Sancho Panza. Lo ideal sería que cada alumno hiciera una pregunta a *Forges*, en caso de que acepte la petición, y así pudieran poner en práctica este género, practicar la entonación, etc. El profesor decidirá si se hace así o para agilizar se eligen dos portavoces de la clase que se encarguen de entrevistar al humorista gráfico.
- Material didáctico/Recursos: Ordenadores. Los consejos para hacer una entrevista se pueden descargar del enlace http://estudiantes.elpais.com/descargas/Consejo_Entrevista.pdf.

3.5.II. ACTIVIDAD II: SOLICITUD DE ENTREVISTA A *FORGES*

- Actividad: Elaborar una carta formal dirigida a *Forges* solicitándole una entrevista.
- Objetivos: Que el alumno sea capaz de escribir una carta formal solicitando una entrevista.
- Contenidos: Carta para solicitar una entrevista. Empleo de las estructuras: *Le agradecería muchísimo si; Si le parece bien; Una posibilidad sería.*
- Desarrollo: A través de esta actividad los alumnos solicitarán una entrevista con *Forges*. Para ello se pondrán en contacto con el humorista gráfico por medio de correo electrónico (el profesor ya se habría encargado de antemano de conseguir el e-mail) y le plantearán que son un grupo de estudiantes de español que quieren hacerle una entrevista sobre su conocimiento de Cervantes y *El Quijote*. A continuación, desglosarían algunas cuestiones en la que están interesados como por qué le gusta el escritor y *El Quijote*, por qué lo ha elegido para sus ilustraciones, qué le preguntaría a Cervantes si estuviera vivo, qué pensaría Cervantes de los valores del mundo actual, de la literatura contemporánea, en qué contexto se movería, qué defendería, etc. Tienen que convencer al humorista de su propuesta y de su interés por entrevistarle con motivo de la celebración en 2016 del 400 aniversario de la muerte de Cervantes, y que han pensado en él como gran conocedor

.....
8. El País de los Estudiantes es un programa gratuito de prensa-escuela dirigido a profesorado y alumnado de 2º ciclo de la ESO, bachillerato y F.P. de grado medio que, a través de su propuesta lúdico-educativa, fomenta el aprendizaje multidisciplinar, el trabajo en equipo y el desarrollo personal de cada alumno. Tuvo una edición piloto en la Comunidad de Madrid en 2001 y tras el éxito cosechado se convirtió al año siguiente en el primer programa nacional de prensa escuela. http://estudiantes.elpais.com/descargas/Consejo_Entrevista.pdf [consulta: 12/03/2016]

- del *Quijote*. En el correo electrónico deberán detallar que les gustaría entrevistar-lo personalmente si coincidiese que el grupo realiza un viaje Madrid o por *Skype*. La extensión de la carta será de entre 150 y 200 palabras.
- Para redactar la carta se harán tres grupos, cada uno de los cuales deberá hacer un borrador de la misma. A continuación, las cartas se intercambian entre los grupos para corregir errores (de estilo, gramaticales, léxicos, etc.) y se elige entre todos la que mejor se ajuste al contenido y la forma para enviársela por correo electrónico a *Forges* en nombre de todo el grupo.
 - Material didáctico/Recursos: Ordenadores.

3.5.12. ACTIVIDAD 12: LLEGÓ LA CITA. CERVANTES, DON QUIJOTE Y SANCHO EN EL SIGLO XXI

- Actividad: Realizar la entrevista a *Forges* y hacer un resumen de las ideas más destacadas en las respuestas.
- Objetivos: Que el alumno ponga en práctica el género de la entrevista. Que el alumno resuma las ideas principales.
- Contenidos: La entonación, la pronunciación, el desarrollo del cuestionario, la actitud ante el entrevistado.
- Desarrollo: Lo ideal sería que los alumnos tuvieran la oportunidad de entrevistar a *Forges* en un encuentro presencial o en otra ciudad. Los alumnos eligen a dos o tres compañeros para realizar las preguntas. Otro estudiante se encarga de hacer las fotos y otro tendrá que manejar el vídeo de la grabación. Todos deberán estar atentos a la entrevista. Una vez finalizada la misma cada alumno deberá decir qué parte de la entrevista le ha gustado más y por qué. A continuación, se proyecta el vídeo y cada alumno tiene que hacer un resumen de la entrevista con las ideas principales. La idea es consensuar un resumen entre todos para publicarlo en la página web de la academia de idiomas con las fotos de la entrevista. También se podrá colgar el vídeo.
- Material didáctico/Recursos: Vídeo para grabar la entrevista. Cámara para hacer las fotos. Ordenador. Como ejemplo se puede consultar la entrevista realizada a *Forges* el 9 de agosto de 2016 realizada por la autora de esta comunicación (Anexo Actividad 12).

3.6. EVALUACIÓN

La enseñanza debe estar orientada a conseguir alumnos autónomos, es decir, alumnos que sean capaces de organizar y evaluar su propio proceso de aprendizaje, lo que facilita que se marquen los objetivos a seguir a la hora de aprender. Aquí hablaríamos de evaluación para el aprendizaje. Los alumnos no solo deben autoevaluarse sino también hacerlo en interacción con los compañeros (coevaluación) y con la profesora. A su vez la profesora debe evaluar el aprendizaje de forma personal y con los alumnos.

El alumno debe colaborar y cooperar en el proceso de aprendizaje y en la realización de las actividades activando las estrategias para poder desarrollar las tareas propuestas. Implicarse y participar de forma activa y aportar sus conocimientos a sus

compañeros, así como sus habilidades. El alumno debe tener en cuenta que el error forma parte de su propio proceso de aprendizaje y, por eso, debe también arriesgar y no temer equivocarse.

Proponemos que cada estudiante disponga de un diario en el que anote la evolución de su aprendizaje y que cada día, como actividad extraescolar, haga balance del trabajo realizado, plasme sus logros y establezca sus compromisos de trabajo tanto a nivel individual como con el grupo.

Por su parte, la profesora es guía y facilitadora del proceso de aprendizaje y también se encargará de promover la autonomía de los alumnos y que sean ellos los verdaderos protagonistas de su propio aprendizaje. Es importante que la profesora valore sus propuestas y la búsqueda de información y contenidos antes de llevarlos al aula, según las necesidades del grupo, para prever las dificultades que puedan surgir en su aplicación y comprobar que las actividades son factibles. Durante la programación de las actividades la profesora deberá tener en consideración la posibilidad de improvisación para obtener el máximo rendimiento de todas las ocasiones de aprendizaje que se planteen en el aula.

A lo largo de la unidad didáctica que hemos diseñado también se aplicará la evaluación formativa, es decir, aquella que permite obtener información tanto al alumno como a la profesora para evaluar los logros y las carencias del proceso de aprendizaje y concretar lo que hace falta llevar a cabo para mejorarlo. La profesora también deberá disponer de su propio diario de clase para evaluar su actividad y a su vez consideramos que tendría que establecer una lista de control, elaborada, por ejemplo, a partir de los descriptores del MCER adaptado al nivel, la destreza o la tarea que se quiera evaluar de los alumnos.

4. CONCLUSIONES

Estamos convencidos de que la literatura es una de las herramientas más adecuadas para la enseñanza del español como lengua extranjera y su cultura. Ese es el objetivo principal de la implementación de la presente unidad didáctica a través de la cual los estudiantes tendrán la oportunidad de ampliar sus conocimientos sobre la literatura universal y, en concreto, sobre Cervantes y *El Quijote*.

Nuestra propuesta ayudará al alumno a descubrir la modernidad de un clásico, es decir, por qué personajes literarios como Don Quijote y Sancho Panza no solo se convirtieron en un mito hace 400 años, sino la validez de su intemporalidad y cómo se han ido alimentando de nuevas estéticas, como el cine de animación y las viñetas de humor gráfico de la prensa española que trataremos a través de las distintas actividades que hemos diseñado. Entendemos que esos ecos de una obra clásica en la sociedad actual pueden convertirse en un gran estímulo pedagógico para los estudiantes, ya que serán capaces de establecer conexiones sobre su mundo actual y el del *Quijote* y los ideales de cada época.

Los alumnos tendrán acceso a distintos recursos para poder llevar a cabo las actividades y así poder cumplir con los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación propuestos en el presente proyecto.

No debemos olvidar que las obras literarias no están diseñadas para enseñar una lengua extranjera, aunque, como en este caso, utilicemos una adaptación de la obra original pensada para escolares. Por lo tanto, los alumnos tendrán que enfrentarse a muestras de lengua dirigidas a hablantes nativos y pueden encontrar dificultades con el lenguaje de textos antiguos y la contextualización del *Quijote* en tiempos lejanos. Otro de los inconvenientes estaría relacionado con el género discursivo empleado en las viñetas de la prensa, que difiere del que puedan estar acostumbrados a leer en un cómic.

Pese a lo anterior, confiamos en conseguir despertar el interés de los alumnos por las actividades propuestas y en simplificar los contenidos todo lo que se pueda, así como la explicación de las actividades, además de monitorear su desarrollo para garantizar el correcto desarrollo de las mismas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONSEJO DE EUROPA (2002): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Anaya. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/. [consulta: 10/03/2016].
- ESCUADERO MEDINA C. (2007): Un nuevo enfoque para la explotación de cómics en E/LE en Actas del III Foro de Profesores de español como lengua extranjera, Universitat de Valencia, 59-69. http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/Actas_III_Foro_ELE.pdf [consulta: 06/03/2016].
- ESTAIRE, S. (2009): *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.
- ESTAIRE, S. y J. ZANÓN (1990): *El diseño de unidades didácticas para la enseñanza de una segunda lengua en Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/estaire_zanono1.htm [consulta: 08/03/2016].
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes. Biblioteca nueva. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/. [consulta: 03/03/2016].
- MARTÍN PERIS, E. (2001): *¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?* http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3 [consulta: 07/03/2016].
- PÉREZ REVERTE, A. (2014): *Miguel de Cervantes. Don Quijote de La Mancha*. Adaptación. Real Academia Española de la Lengua. Madrid: Santillana, 70-79.
- SANZ, M., (2006): *Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto*, en *La literatura en el aula de ELE*, Segunda etapa, Carabela. Madrid: SGEL.
- SITMAN, R. E LERNER I (1996): *Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza de ELE*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0225.pdf. [consulta: 05/03/2016].
- SOTOMAYOR SÁEZ, M^a V. (2005): *Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias*. Revista de Educación, número extraordinario, 217-238.
- VÁZQUEZ MARIÑO, I. (2009): *Tipología de actividades para el uso de prensa en la clase de español*. Actas del V Foro de Profesores de español como lengua extranjera, Universitat de Valencia, 1-9.

ANEXOS

ACTIVIDAD 3

Glosario con términos de la lectura sobre los molinos de viento.

- *Buena guerra*: Guerra justa.
- *Continua mudanza*: Continuos cambios.
- *Cubierto de su rodela*: La rodela es un escudo redondo que se colocaba en el brazo izquierdo.
- *Cursado*: Experimentado.
- *Desaforados gigantes*: Gigantes muy grandes.
- *Desgajó*: Separó.
- *Desigual batalla*: Peligrosa batalla.
- *Dio espuelas*: hizo correr a su caballo.
- *Dos leguas*: Una legua equivale a más de 5.000 metros.
- *Facer*: Hacer.
- *Ferido*: Herido.
- *He fecho*: He hecho.
- *Gigante Briareo*: Personaje que según la mitología poseía cien brazos y cincuenta cabezas con bocas que arrojaban llamas.
- *Levantose*: Se levantó.
- *Mala simiente*: Mala semilla.
- *Más al cabo al cabo*: al final.
- *Non fuyades*: No huyáis.
- *Tan puesto*: Convencido.
- *¡Válame Dios!*: Válgame Dios.
- *Vuestra fermosura*: Vuestra hermosura.
- *Vuestra merced*: Vuestra merced (tratamiento de cortesía).

ACTIVIDAD 4



IMAGEN 1. Molinos de viento (Serie de TVE Don Quijote de La Mancha)



IMAGEN 2: Gigantes (Serie de TVE Don Quijote de La Mancha)

ACTIVIDAD 5

A

Nunca fuera caballero
de damas tan bien servido,
como fuera D. Quijote
cuando de su aldea vino;
doncellas curaban dél,
princesas de su Rocino

Capítulo II de la primera parte (Página 39)

B

Estaban acaso a la puerta dos mujeres mozas, de estas que llaman *del partido*, las cuales iban a Sevilla con unos arrieros, que en la venta aquella noche acertaron a hacer jornada; y como a nuestro aventurero todo cuanto pensaba, veía o imaginaba, le parecía ser hecho y pasar al modo de lo que había leído, luego que vió la venta se le representó que era un castillo con sus cuatro torres y chapiteles de luciente plata, sin faltarle su puente levadizo y honda cava, con todos aquellos adherentes que semejantes castillos se pintan. Fuese llegando a la venta (que a él le parecía castillo), y a poco trecho de ella detuvo las riendas a Rocinante, esperando que algún enano se pusiese entre las almenas a dar señal con alguna trompeta de que llegaba caballero al castillo; pero como vió que se tardaban, y que Rocinante se daba prisa por llegar a la caballeriza, se llegó a la puerta de la venta, y vió a las dos distraídas mozas que allí estaban, que a él le parecieron dos hermosas doncellas, o dos graciosas damas, que delante de la puerta del castillo se estaban solazando.

Capítulo II de la primera parte (Páginas 36-37)

¿Ves aquella polvareda que allí se levanta, Sancho? Pues toda es cuajada de un copiosísimo ejército que de diversas e innumerables gentes compuesto, por allí viene marchando. A esa cuenta, dos deben de ser, dijo Sancho, porque desta parte contraria se levanta asimesmo otra semejante polvareda. Volvió a mirarla Don Quijote, y vió que así era la verdad; y alegrándose sobremanera, pensó sin duda alguna que eran dos ejércitos que venían a embestirse y a encontrarse en mitad de aquella espaciosa llanura, porque tenía a todas horas y momentos llena la fantasía de aquellas batallas, encantamientos, sucesos, desatinos, amores, desafíos, que en los libros de caballería se cuentan; y todo cuanto hablaba, pensaba o hacía, era encaminado a cosas semejantes, y a la polvareda que había visto la levantaban dos grandes manadas de ovejas y carneros, que por el mismo camino de dos diferentes partes venían, las cuales con el polvo no se echaron de ver hasta que llegaron cerca; y con tanto ahínco afirmaba Don Quijote que eran ejército, que Sancho le vino a creer, y a decirle: Señor, ¿pues qué hemos de hacer nosotros? ¿Qué? dijo Don Quijote. Favorecer y ayudar a los menesterosos y desvalidos.

Capítulo XIV de la primera parte (páginas 115-116). La edición escolar de la Real Academia de la Lengua ha refundido varios capítulos. En la obra original el texto pertenece al Capítulo XVIII de la primera parte.



IMAGEN 3: Dibujo de José Luis Ocaña que ilustra la confusión de Don Quijote de una venta con un castillo



IMAGEN 4: Dibujo animado de Story que ilustra la confusión de Don Quijote de rebaños de ovejas con ejércitos

ACTIVIDAD 8



IMAGEN 5: Viñeta de Forges publicada en *El País* el 19 de octubre de 2009

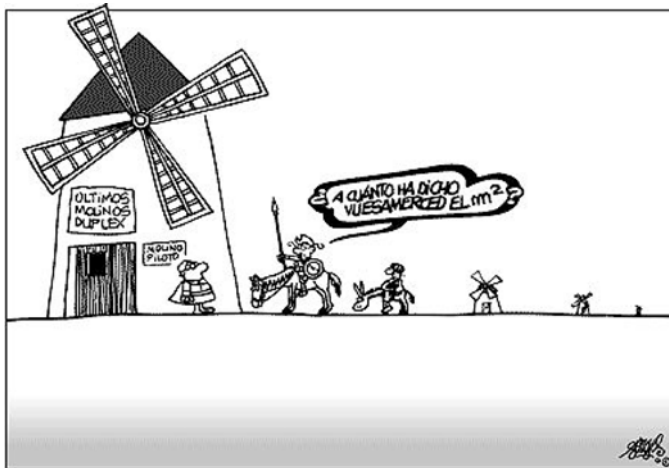


IMAGEN 6: Viñeta de Forges publicada en *El País* el 12 de octubre de 2003



IMAGEN 7: Viñeta de Forges publicada en *El País* el 31 de julio de 2001



IMAGEN 8: Viñeta de Forges publicada en *El País* el 26 de octubre de 2009

SI CERVANTES, HOY, HUBIERA SIDO TUITERO...

Un tío loco y su amigo paleta salen de marcha; no ligan; apaléanlos; la lian parda y cuando al tío le vuelve la olla, la palma...pero aún vive



¡AY, Y NO SE MOLESTEN EN CONTARLOS, HAY 140 CARACTERES (CON ESPACIOS)!

IMAGEN 9: (Portada). Viñeta de Forges publicada en *El País* el 23 de abril de 2014

ACTIVIDAD 12

Antonio Fraguas 'Forges'

Humorista gráfico

"El 'Quijote' es un libro distinto cada vez que lo leo y ya van veintisiete veces"

Aránzazu Fernández
A. MORALES

Usted lee el *Quijote* cada dos años. ¿Por qué lo hace?

Porque es un libro distinto cada vez y porque nunca defrauda en cada "nueva versión".

¿Cuántas veces lo ha leído ya y cuándo fue la última vez? ¿Qué descubre en cada ocasión?

Veintisiete veces; la última en febrero-marzo pasados. Y en esta ocasión he caído en la cuenta de que cualquier clase de molino era una obsesión para Cervantes: ¿qué le pasó a Don Miguel con una aceña, con un batán o con algún molino de viento? algo referido a cobros de alcabalas a los molineros, que le dio problemas gordos? El hecho es que Don Quijote sale es-

centrado siempre en sus "contactos molineros".

¿Por qué le gusta tanto?

No lo sé exactamente; dicen que Cervantes escribió en el *Quijote* la única obra donde están viviendo todas las novelas escritas y que se escribirán. Desde luego es una auténtica mina para todos los autores del mundo: se cogen cuatro palabras segundas del libro... y solo tienes que seguir tu inspiración, ahí y no te olvidas de agradecer a Cervantes ese regalo que te dejó en exclusiva para ti.

Desde sus inicios ha tenido relación con el mundo cervantino, ¿por qué lo ha elegido para sus ilustraciones?

Por lo dicho anteriormente: en el humor gráfico es muy importante que exista una semiótica muy evidente: las sonrisas serán más complicadas si el lector, de cualquier estrato cultural, ya sabe y conoce los personajes...



Antonio Fraguas, 'Forges', junto a una de sus viñetas en la exposición de la casa natal de Cervantes en Alcalá de Henares. [A. MORALES]

“

Dicen que Cervantes escribió en el 'Quijote' la única obra donde viven todas las novelas escritas y las futuras"

"Estaría feliz si Cervantes, tras ver mi obra, me dijera, socarrón, 'eres un copión, mogollónieto'"

¿Qué le preguntaría a Cervantes si estuviera vivo?

"Don Miguel, perdone que le moleste, pero mi tercer apellido es Saavedra; ¿son sus parientes?"

¿Qué pensaría Cervantes del mundo actual (el dinero, la justicia, los refugiados, los recortes en servicios públicos, las dificultades para formar Gobierno)?

¿Cómo que "qué pensaría"? Si ya nos dejó (casi) todo dicho en su obra.

¿Y de la literatura contemporánea?

Estaría asombrado del número de autores que hay y del número de librerías que cierran.

¿En qué contexto se movería, que defendería?

Lo mismo: defendería a los débiles, de los poderosos y a los justos, de los injustos.

Si Cervantes escribiera de nuevo el *Quijote* hoy en día, ¿qué cree que cambiaría de su obra?

Creo que solo cambiaría el nombre de Dulcinea, a la que nombraría Lucía, y el nombre de Sancho, que sería, que sé yo... Kevin Jesús, por ejemplo, y el de Rocinante, al que nombraría seguramente Socialbiza o similar.

¿Qué cree que diría Cervantes de sus viñetas? ¿Y sus personajes?

Yo estaría feliz si él, tras ver mi obra, me dijera, socarrón, "eres un copión, mogollónieto".

Aterrizar en la sociedad de acogida: Conocimiento del contexto desde las clases de español a personas refugiadas y solicitantes de asilo

CRISTINA FERNÁNDEZ PESQUERA
Accem en Asturias

I. FORMACIÓN EN EL2 PARA SOLICITANTES DE ASILO EN ACCEM (2015-2017)

Accem¹ es una ONG dedicada a mejorar las condiciones de vida de las personas que se encuentran en situación más vulnerable en nuestra sociedad y, especialmente, del colectivo de refugiados, migrantes y personas en situación o riesgo de exclusión social. Esta entidad cuenta con una sede social en Madrid y actualmente está presente en doce Comunidades Autónomas y en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

La formación en el idioma se desarrolla desde los años 90 en algunos de los territorios donde se encuentra Accem: Asturias, Sigüenza, Burgos y León. Posteriormente, también se han unido Valladolid, Salamanca y Sevilla, así como los CEDIES² de Valencia, Huelva y Cartagena. La organización de actividades relacionadas con la enseñanza de EL2 en Accem tenía, en un principio, una organización local. Sin embargo, desde octubre de 2015 contamos con una organización a nivel estatal de la formación de EL2 para personas refugiadas y solicitantes de asilo que ha sido posible gracias a dos proyectos financiados por el Ministerio de Empleo y Seguridad Social: Real Decreto Asilo (RD 816/2015), de octubre de 2015 a mayo de 2016, y Convocatoria de Protección Internacional (2016-2017), de junio de 2016 a junio de 2017.

Mediante la enseñanza de EL2 al colectivo de personas refugiadas y solicitantes de asilo conseguimos que estas personas consigan comunicarse en el nuevo entorno en el que viven. Para ello, debemos crear al mismo tiempo contextos y oportunidades para que el alumnado pueda utilizar la lengua que está aprendiendo y pueda, a su vez, participar de una forma cada vez más activa en la nueva sociedad en la que se encuentra. Isabel García Parejo resume esta idea en su artículo “La enseñanza del español a inmigrantes adultos”, disponible en el Centro Virtual Cervantes:

Es muy difícil participar en una sociedad si se carece de uno de los instrumentos básicos de comunicación, la lengua. Pero también, si no se disponen de ocasiones para comunicarse con el otro [...] y si no se desarrolla una conciencia y una identidad social más multicultural que nos permita ser más permeables hacia las variedades lingüísticas usadas por unos y por otros. Así, los objetivos generales de los cursos de español para inmigrantes deben incluir tanto los orientados hacia la adquisición y desarrollo de la competencia

.....
1. <http://www.accem.es/es>

2. Centros de Día de Emergencia Social.

comunicativa de los adultos en la nueva lengua, como los encaminados a potenciar el ejercicio de sus derechos como ciudadanos. (García 2004)

En los cursos de español organizados desde Accem, los objetivos son principalmente dos: 1) promover el aprendizaje del español como un instrumento básico para facilitar la integración en la sociedad de acogida y 2) facilitar el intercambio de códigos culturales de forma positiva y crítica con el fin de superar prejuicios y estereotipos que dificulten desenvolverse en la cultura de la sociedad de acogida.

En el mes de septiembre de 2016, Accem cuenta con un equipo de veintidós profesores a nivel nacional que imparten clases de español y de alfabetización en veintidós zonas diferentes: A Coruña, Oviedo, Gijón, Avilés, Vitoria, Barcelona, Zaragoza, Castellón, Valencia, Murcia, Cartagena, Sevilla, Málaga, Jerez de la Frontera, Albacete, Sigüenza, Cáceres, Madrid, Burgos, León, Salamanca y Valladolid.

Finalmente, en todas las zonas donde se han desarrollado estos proyectos, el profesorado sigue estos principios metodológicos:

- (1) La enseñanza se centra en el alumno y en su proceso de aprendizaje. El papel del profesor es el de facilitador y mediador intercultural.
- (2) Los errores suponen un instrumento de aprendizaje cuando se facilita la autocorrección o se realiza una corrección de forma guiada.
- (3) Las TIC se utilizan como un elemento motivador que facilita la contextualización.
- (4) Se trabaja desde una perspectiva intercultural.
- (5) Se cuida la dimensión afectiva y emocional del proceso de enseñanza y aprendizaje mediante dinámicas de aceptación e integración en el grupo, teniendo presente la situación de vulnerabilidad del colectivo de personas refugiadas y solicitantes de asilo.

2. EL PERFIL DEL ALUMNADO

El colectivo atendido en las clases de español organizadas por Accem en el marco de estos programas son personas que se encuentran en alguna de las siguientes situaciones³:

Refugiado/a: la Convención de Ginebra de 1951 establece que un refugiado es una persona que “debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opinión política se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país”.

.....
3. Estas definiciones están disponibles para su consulta en el apartado *Refugiados. Glosario de conceptos básicos* de la página web de Accem (<http://www.accem.es/es>).

[...]

Solicitante de asilo: es aquella persona que ha presentado una solicitud de reconocimiento de su condición de refugiado y que se encuentra a la espera de su resolución. Es un término que describe la situación jurídica en la que se encuentra la persona.

[...]

Apátrida: persona que no es considerada como nacional propio por parte de ningún Estado (un apátrida de iure); o que no disfruta de los derechos fundamentales de los que gozan otros nacionales en su Estado de origen (apátrida de facto). Los apátridas pueden ser a la vez refugiados o puede que nunca se hayan desplazado del lugar donde nacieron. Según los datos de ACNUR, al menos 12 millones de personas se encuentran en una situación de apatridia.

Protección subsidiaria: figura jurídica reconocida en la legislación española que puede amparar a las personas procedentes de países extracomunitarios y a los apátridas que no reúnen los requisitos para ser reconocidas como refugiadas pero que tienen motivos fundados para creer que si regresasen a su país de origen, se enfrentarían a un riesgo real de sufrir graves daños para su vida e integridad, y que no pueden o, a causa del citado riesgo, no quieren acogerse a la protección de ese país.

Además, en los programas de Real Decreto Asilo (RD 816/2015) y Convocatoria de Protección Internacional (2016-2017), también se ha trabajado con solicitantes de apatridia y con personas inmigrantes en situación vulnerable a los que se les ha denegado su solicitud de protección internacional.

En concreto, en las sedes de Accem en Oviedo y en Avilés el proyecto Real Decreto Asilo (RD 816/2015) comenzó en el mes de marzo de 2016. Los primeros cursos de español en ambas sedes empezaron un poco más tarde, en el mes de abril de 2016. El perfil del alumnado atendido en estas dos sedes en el periodo comprendido entre abril y agosto de 2016 es el siguiente:

Sede	Hombres	Mujeres	Nacionalidades
Oviedo	11	4	Egipto, Palestina, Sahara, Irak, Mali, República Centroafricana, Siria, Argelia y Ucrania.
Avilés	7	2	Siria, Costa de Marfil, Irak y Pakistán.

3. LOS TALLERES DE CONTEXTUALIZACIÓN EN EL MARCO DE LAS CLASES DE ESPAÑOL

Los talleres de contextualización son actividades que se realizan en el marco de las clases de español impartidas en Accem y que tienen como objetivo complementar el trabajo realizado en el aula. La asistencia a los diferentes talleres y visitas que hemos organizado proporciona a los estudiantes contextos reales para utilizar la lengua que

están aprendiendo y para poner en práctica todo lo trabajado anteriormente en clase. Además, nos permiten sacar del aula el aprendizaje de la lengua y cultura españolas, lo que refuerza el aprendizaje significativo y la motivación del alumnado. En este sentido, además, es importante tener en cuenta que nuestro trabajo como profesores debe cumplir objetivos que van más allá del aula, favoreciendo la autonomía de los estudiantes y su participación activa en la sociedad de acogida. Jane Arnold lo explica de este modo en su artículo “Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera”, disponible en el Centro Virtual Cervantes:

7. Más allá del aula

Hay una gran necesidad de incorporar estas y otras áreas del dominio afectivo en nuestras aulas hoy. En las décadas de 1970 y 1980 la psicología y la educación humanísticas enfatizaban la importancia, no solo para fines académicos sino sociales, de educar todo el individuo: lo cognitivo, lo afectivo y lo físico. Hoy en cualquier sector educativo se hace aún más necesario mirar más allá de las paredes del aula y de los parámetros de la disciplina curricular. En el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* se explica cómo el Consejo de Europa:

(...) apoya los métodos de aprendizaje y enseñanza que ayudan tanto a los estudiantes jóvenes como a los adultos a desarrollar las actitudes, los conocimientos y las destrezas necesarias para llegar a ser más independientes a la hora de pensar y actuar y, a la vez, más responsables y participativos en relación con otras personas. De esta forma, el trabajo contribuye a fomentar la ciudadanía democrática.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/nota_usu.htm (Arnold 2006)

Los talleres de contextualización impartidos también ayudan a los estudiantes a conectar afectivamente con el nuevo entorno en el que viven. No debemos olvidar que las personas solicitantes de asilo y refugiadas llegan a una sociedad en la que todo les resulta extraño y novedoso. Este sentimiento se refleja de forma magistral en la novela gráfica *Emigrantes* del autor australiano Shaun Tan. Esta obra, en la que no aparece ni una sola palabra, nos permite ponernos en la piel de las personas que se han visto obligadas a migrar y nos ayuda a comprender mejor su situación personal y sus emociones.



4. Imágenes de *Emigrantes* tomadas de la página web de Shaun Tan, autor de las mismas (<http://www.shauntan.net/>).

Por ello, los estudiantes conseguirán entender mejor la nueva realidad a la que se enfrentan si participan en actividades complementarias a las clases de español donde se les proporcione información clave sobre la sociedad de acogida. Los contenidos de los talleres de contextualización, por tanto, están relacionados con el conocimiento de la cultura del país, de la comunidad autónoma y de la provincia donde que residen así como de su entorno más cercano (la ciudad y el barrio en el que se encuentra su nueva vivienda).

4. ACTIVIDADES REALIZADAS

Entre los meses de abril y agosto de 2016, hemos realizado una serie de visitas en las localidades de Oviedo y Avilés para que las personas solicitantes de asilo y refugiadas conocieran mejor su nuevo lugar de residencia. En algunas ocasiones, además, hemos realizado un taller previo para explicar qué se iba a visitar, proporcionar el vocabulario básico que iban a necesitar durante la visita, resolver las posibles dudas, etc.

4.1. VISITAS POR EL CASCO HISTÓRICO DE LA CIUDAD



El objetivo de estas visitas es que los estudiantes conozcan mejor la nueva ciudad en la que viven. Para ello, visitamos diferentes lugares de la ciudad como el ayuntamiento, las principales calles del casco histórico, edificios antiguos, monumentos, parques, etc. No se trata únicamente de hacer una visita turística, sino que se pretende que, tras la visita, el alumnado maneje una serie de referencias clave y sea más autónomo para moverse por la ciudad, al igual que cualquier otro residente de Oviedo o Avilés.

4.2. VISITAS A BIBLIOTECAS PÚBLICAS

Durante estas visitas, explicamos a los estudiantes qué recursos tienen a su disposición en las distintas bibliotecas públicas que visitamos: consulta de libros y prensa, préstamo de libros, sala de estudio, sala de acceso a Internet, etc. También solicitamos el carnet de socio de la red de bibliotecas del Principado de Asturias a las personas que desean tenerlo.



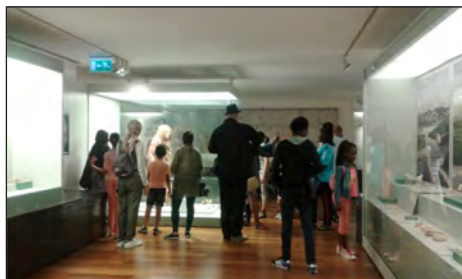
En Oviedo, visitamos la Biblioteca Pública Municipal de Ventanielles, el barrio donde asisten a clase de español, en el mes de mayo de 2016. Posteriormente, en el mes de agosto, realizamos una visita a la Biblioteca de Asturias Ramón Pérez de Ayala, situada en el centro de la ciudad.



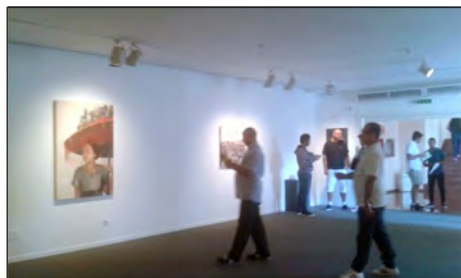
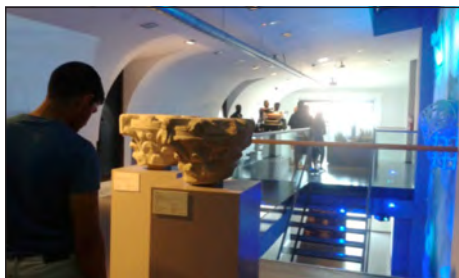
En el caso de Avilés, visitamos la Biblioteca Pública Municipal Bances Candamo en varias ocasiones (abril, mayo y agosto de 2016). Esta biblioteca se encuentra en la Casa Municipal de Cultura de Avilés.

4.3. VISITAS A MUSEOS Y EXPOSICIONES DE ACCESO GRATUITO

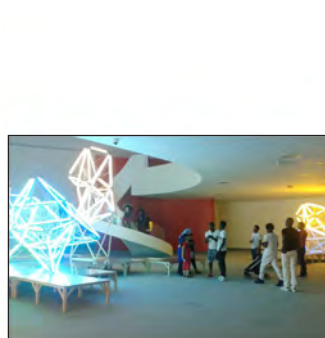
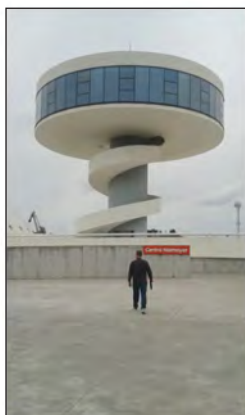
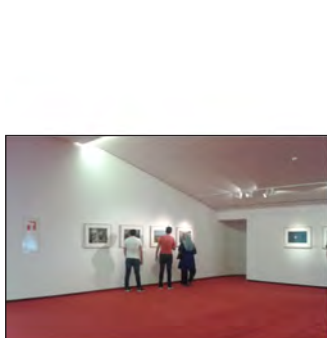
El objetivo de estas visitas es que los asistentes aprendan sobre el entorno en el que viven y, especialmente, que conozcan los recursos públicos y gratuitos que tienen a su disposición.



En el mes de julio de 2016, visitamos el Museo de Bellas Artes de Asturias y el Museo Arqueológico de Asturias. Ambos se encuentran en el centro de la ciudad de Oviedo.



Además, se realizó una visita al Museo de la Historia Urbana de Avilés en junio de 2016. En agosto, visitamos una exposición gratuita en la Casa Municipal de cultura de Avilés durante una de las visitas a la biblioteca.



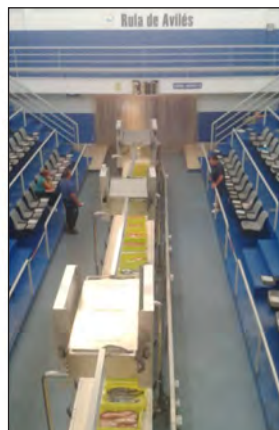
Otra visita obligada en Avilés es el Centro Niemeyer, centro cultural de referencia en la ciudad desde su inauguración en el año 2011. Realizamos la visita un miércoles del mes de julio, aprovechando el día de acceso gratuito a las distintas exposiciones presentes en el centro.

4.4. VISITAS CULTURALES A LUGARES CERCANOS



En el mes de agosto de 2016 el alumnado de Avilés pudo conocer la playa de Salinas y el Museo de Anclas Philippe Cousteau. Ese mismo mes, los estudiantes de Oviedo realizaron una visita cultural a Gijón recorriendo el Cerro de Santa Catalina, el monumento *Elogio del Horizonte* del artista Eduardo Chillida y la playa de Poniente.

4.5. VISITA A LA RULA DE AVILÉS



Se trata de una visita guiada gratuita por la lonja de pescado de Avilés que realizamos tanto con el alumnado de Oviedo como con el de Avilés.

4.6. VISITAS A FIESTAS LOCALES



Coincidiendo con la celebración de las fiestas de San Agustín (28 de agosto) en Avilés realizamos una visita al CXXXIV Concurso de ganado “San Agustín” de Avilés y al Mercado Medieval presente en la villa esos días. Está previsto realizar una visita similar en las fiestas de San Mateo en Oviedo, que se celebran en torno al 21 de septiembre.

5. CONCLUSIONES

Entre los meses de abril y agosto del año 2016 se han realizado los siguientes talleres de contextualización en las sedes de Accem en Oviedo y en Avilés:

Talleres de contextualización en la sede de Accem en Oviedo	
Fecha	Taller de contextualización
28.04.2016	“Conociendo el casco histórico de Oviedo”
05.05.2016	“Visitamos el casco histórico de Oviedo”
27.05.2016	“Visitamos la Biblioteca Pública Municipal de Ventanielles”
30.06.2016	“Conociendo el Museo de Bellas Artes de Asturias”
01.07.2016	“Visitamos el Museo de Bellas Artes de Asturias”
28.07.2016	“Conociendo el Museo Arqueológico de Asturias”
29.07.2016	“Visitamos el Museo Arqueológico de Asturias”
17.08.2016	“Visitamos la Biblioteca de Asturias Ramón Pérez de Ayala”
24.08.2016	“Visita cultural a Gijón: Cerro de Santa Catalina, Elogio del Horizonte y Playa de Poniente”
30.08.2016	“Conociendo la Rula de Avilés”
30.08.2016	“Visitamos la Rula de Avilés”

Talleres de contextualización en la sede de Accem en Avilés	
Fecha	Taller de contextualización
27.04.2016	“Visitamos la Biblioteca Pública Municipal Bances Candamo de Avilés”
12.05.2016	“Visitamos la Biblioteca Pública Municipal Bances Candamo de Avilés”
24.05.2016	“Conociendo el casco histórico de Avilés”
26.05.2016	“Visitamos el casco histórico de Avilés”
28.06.2016	“Conociendo el Museo de la Historia Urbana de Avilés”
29.06.2016	“Visitamos el Museo de la Historia Urbana de Avilés”
19.07.2016	“Conociendo el Centro Niemeyer”
20.07.2016	“Visitamos el Centro Niemeyer”
05.08.2016	“Visitamos la playa de Salinas y el Museo de Anclas Philippe Cousteau”
11.08.2016	“Visitamos la Biblioteca Pública Municipal Bances Candamo de Avilés”
22.08.2016	“Conociendo la Rula de Avilés”

23.08.2016	“Visitamos la Rula de Avilés”
26.08.2016	“Fiestas de San Agustín: visitamos el CXXXIV Concurso de ganado “San Agustín” de Avilés y el Mercado Medieval”

Todas estas actividades se han realizado en el marco de las clases de español que Accem imparte en estas dos localidades asturianas. La asistencia a estos talleres ha ampliado los conocimientos sobre la sociedad de acogida de las personas solicitantes de asilo y refugiadas y ha contribuido a su participación activa en el nuevo entorno en el que viven.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACCEM: “Refugiados. Glosario de conceptos básicos”, <http://www.accem.es/es/en-detalle/refugio/refugiados-glosario-de-conceptos-basicos> [consulta: 27/10/2016].
- ARNOLD MORGAN, JANE. (2006): “Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera”, Centro Virtual Cervantes, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm [consulta: 27/10/2016].
- GARCÍA PAREJO, ISABEL. (2004): “La enseñanza del español a inmigrantes adultos”, Centro Virtual Cervantes, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/garcia_parejo.htm [consulta: 27/10/2016].
- TAN SHAUN. (2014 [2007]): *Emigrantes*, Albolote: Barbara Fiore Editora S.L.
- TAN SHAUN. (2006): “The Arrival”, <http://www.shauntan.net/books.html> [consulta: 27/10/2016].

Compartir diversidad lingüística en contextos multilingües. Conocer y dar voz a los sujetos

CONCEPCIÓN FRANCOS MALDONADO
IES Alfonso II
Aula de Inmersión Lingüística

I. ASPECTOS CLAVE

La multiculturalidad y el multilingüismo son hechos indiscutibles en nuestras sociedades actuales. Según la información aportada por el *Eurobarómetro especial 386. Los europeos y sus lenguas* (Comisión Europea 2012), en la Unión Europea convivimos 500 millones de personas de contextos étnicos, culturales y lingüísticos diferentes. La UE reconoce 20 lenguas oficiales y en su territorio se hablan unas 60 lenguas autóctonas y no autóctonas. En cada país, según este informe, se registra una minoría que habla una lengua oficial de la UE distinta de la lengua del Estado o una lengua no europea, una lengua de sus países de origen que no son miembros de la UE.

En la búsqueda del respeto a la diversidad lingüística, en los años 90 del s. XX se reunieron en Barcelona más de doscientas personas de más de noventa estados de los cinco continentes para proclamar la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. Esta Declaración (1998: 6) pretende establecer “un horizonte de convivencia y de paz gracias al reconocimiento del derecho que cada comunidad lingüística tiene para dar forma a la vida en su lengua propia y en todos los ámbitos”. Supone, pues, un paso más para conseguir la igualdad entre lenguas, culturas y pueblos y, debido a ese reconocimiento, es una aportación esencial para la construcción intercultural.

La relevancia de las lenguas maternas para una educación de calidad la recordó una vez más la UNESCO el día de las lenguas maternas de 2016, que invitó a su celebración con el lema “educación de calidad, lengua(s) de instrucción y resultados de aprendizaje”. De este modo destaca el interés de estas lenguas en el plurilingüismo, y su papel para salvaguardar la diversidad lingüística y cultural y posibilitar la participación.

El MCER (*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*), subraya la importancia del plurilingüismo y, a la vez, cómo según se expande el aprendizaje de nuevas lenguas, desde la familiar a otras diversas, el individuo no las guarda en compartimentos estancos, sino que se relacionan entre sí e interactúan. Además, el conocimiento y la comprensión entre “el mundo de origen” y “el mundo de la comunidad objeto de estudio” (MCER: 101), permiten darse cuenta de la necesidad de desarrollar competencias interculturales. Esta perspectiva supuso un cambio de paradigma para las lenguas y su didáctica, que está recogida en el PCIC (*Plan Curricular del Instituto Cervantes*) que también tomamos como referencia.

A pesar de lo que venimos exponiendo, en el aula, entendida como escenario comunicativo, los grupos minoritarios suelen estar silenciados por la homogeneidad lingüística y cultural, como han mostrado algunas investigaciones en este campo, entre otras, Martín Rojo (1995), Martín Rojo, L. y Pérez M., M. (2007), Martín Rojo (2012), o bien otras, sobre el papel de las lenguas familiares en el aprendizaje de las lenguas escolares (Oller, J. y Vila, I. 2011), por lo que es necesario pensar en los y las estudiantes como personas con unas características sociolingüísticas y socioculturales determinadas para facilitar su éxito académico.

Puesto que en la enseñanza y aprendizaje de lenguas están indisociablemente unidos lo lingüístico y los ámbitos culturales y sociales, nos planteamos objetivos desde una perspectiva comunicativa e intercultural: compartir diversidad lingüística y sociocultural para conocerse, conocer a otros y el mundo, como recurso para acceder al currículum y para tener voz. E igualmente, incidir en el respeto a la diversidad lingüística y sociocultural.

En cuanto a la metodología, como venimos exponiendo, uno de los enfoques que tomamos como marco teórico es el intercultural antirracista, que tiene repercusiones en los diferentes ámbitos de la acción educativa, entre otros, en el metodológico, al propiciar, entre otras cuestiones, una actitud crítica ante la propia cultura y otras culturas, y también, dar voz al alumnado al considerarlo artífice de su aprendizaje y miembro activo de la sociedad, y por tanto, constructor de aprendizajes y de identidades de modo dialógico. En el campo de la didáctica de las lenguas este enfoque implica tener presente al sujeto y desarrollar competencias generales y lingüísticas. De modo que llevamos a cabo una metodología activa, de aprendizaje basado en proyectos, y por lo tanto, también comunicativa e intercultural y por tareas. Por otra parte, se tiene en cuenta el modelo de multialfabetización (Cummis 2005) y la multimodalidad mediante diferentes lenguajes como el plástico, las TIC (tecnologías de la información y la comunicación).

2. ALGUNAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Teniendo como marco el *MCER*, el *PCIC* y el contexto multicultural en el que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje de Español como Segunda Lengua, a continuación, recogemos algunas tareas y aspectos seleccionados de proyectos globales de diferentes propuestas didácticas que venimos desarrollando en el aula. Con estas propuestas pretendemos propiciar el uso del multilingüismo y las lenguas del alumnado, tanto como instrumentos de aprendizaje como de autoestima y de construcción de una imagen de sí mismos y de los demás.

Una de las primeras cuestiones que trabajar en el aula para una educación de calidad es que el alumnado se percate de su riqueza lingüística y de la de sus compañeros y compañeras, así como del gran potencial que encierra la diversidad lingüística. Tomamos como referencia el *PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas)* y trabajamos especialmente el dossier y la biografía lingüística. Esta última permite conocer mejor las lenguas, culturas y la comunicación propias y las que nos rodean, y respetarlas, así como tomar nota de

las diferentes experiencias lingüísticas e interculturales llevadas a cabo. Realizar con los y las estudiantes su biografía lingüística es un valioso instrumento para poner en valor y en diálogo en el aula las diferentes lenguas de cada estudiante. El alumnado recoge la información a través de una tabla, realiza un gráfico de barras en el que muestra el nivel de dominio de las diferentes lenguas y finalmente escribe un texto como el de la imagen 1.

Yo hablo 4 idiomas, Ucraniano, ruso, inglés y español. Claro ucraniano aprendí con mi familia amigos, profesores en Ucrania vivía 14 años y hablaba solo ucraniano y empecé a hablar en este idioma cuando era pequeña es mi lengua y también aprendí escribir, leer y saber muchas cosas en el Centro educativo.

Ruso aprendí en el Centro educativo y también con mis amigos y amigas. Hablo en este idioma desde de 6 años y puedo hablar, leer, escribir y entender ruso.

Inglés estudiaba en el Centro educativo allí aprendí escribir, leer y hablar. Estudié inglés desde 6 años y también mi madre y mi padre hablaban en inglés y yo aprendí así.

Español → Español aprendí en el centro educativo. Cuando yo fue en el avión con mi familia con mi madre y hermano yo pensaba cómo voy a hablar en este idioma? Pero mi padre y madre me dijeron no te preocupes, y después yo fue al instituto Alfonso Li y allí estudié 4 horas solo español con mi profesora y hay estaban niños y niñas de distintos países ellos también aprendieron Español y la profesora siempre nos ayuda. Ahora yo puedo escribir, leer y hablar español de solo 5 meses y medio aquí.

Biografía lingüística de Karla Foto: Conchita F. Maldonado

Imagen 1. Texto de la biografía lingüística de una alumna ucraniana

Todo ello se pone en común, de forma dialogada, en el grupo del aula. De este modo, cada estudiante reflexiona sobre sus lenguas, conoce la riqueza lingüística de sus compañeros y compañeras y se percata de la riqueza lingüística propia y del mundo, pues conoce la diversidad lingüística de diferentes países a través de la experiencia de los estudiantes con quienes comparte el aula, por ejemplo, una compañera marroquí que habla árabe, amazigh, francés, etc., o la rica biografía lingüística que puede poseer una persona fruto del aprendizaje de lenguas por su contexto familiar y su transcurrir vital en varios países como la estudiante de la imagen 1.

Otro momento que consideramos esencial es el de compartir entre estudiantes sus datos personales, en el que las lenguas maternas entran en diálogo con sus pertenencias identitarias y con la nueva lengua. Un dato tan relevante como el propio nombre puede resultar difícil de pronunciar en la sonoridad de la nueva lengua y de las diferentes lenguas del grupo del aula. Un hecho tan significativo como este queremos que tome una dimensión relevante en el proceso de aprendizaje de la nueva lengua y en la construcción personal, por lo que una de las tareas que se proponen es realizar un acróstico con el nombre en la lengua materna y en español, y su autorretrato plástico. Esta tarea forma parte de un proyecto más amplio que venimos desarrollando desde hace varios años: *ComunicARTE: arte y palabras para comunicarse*, con el que a través de diferentes lenguajes, como la palabra (narrada, poética...), el arte, el lenguaje plástico en sentido amplio, los estudiantes aprenden Español como Segunda Lengua desde un aprendizaje significativo, vinculado a sus referentes culturales y lingüísticos, que están en permanente dinamismo. En este caso, también están presentes las diferentes lenguas para conocerse, conocer a los demás y conocer el mundo con sus diferentes formas de entenderlo. La dimensión curricular en conexión con distintas áreas la establecemos mediante las ciencias sociales y diferentes referentes geográficos y territoriales, así como con el arte y algunos artistas y movimientos artísticos. Con las ciencias naturales realizamos un acercamiento al estudio de las partes del cuerpo, los sentidos, etc.

Otro proyecto de aprendizaje que llevamos a cabo es sobre la alimentación, con todas las connotaciones culturales y personales que implica. En esta comunicación queremos hacer referencia únicamente a algunos de los aspectos trabajados en la propuesta didáctica, como es el papel de las lenguas maternas para ayudar a la transferencia de conocimientos curriculares. Uno de los aspectos que abordamos, en conexión con las ciencias naturales, son los nutrientes de algunos de los alimentos básicos. El alumnado puede conocer en su lengua materna dichos términos y conceptos, por lo que apoyarse en ella agilizará su aprendizaje. La imagen 2 muestra las notas tomadas en urdu por un estudiante de origen paquistaní sobre los nutrientes de uno de los alimentos que se estaba trabajando en clase en una de las tareas de modo oral.

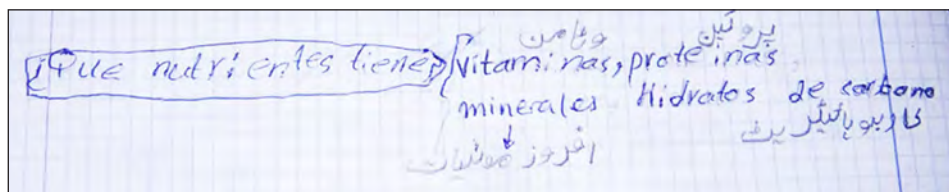


Imagen 2. Notas en urdu, de un alumno, sobre los nutrientes de los alimentos

Otra tarea del proyecto que seleccionamos para incluirla en esta comunicación está relacionada con el cuidado del medioambiente y el desarrollo sostenible. La alimentación abordada en el aprendizaje de una lengua es un tema con numerosas implicaciones lingüísticas, socioculturales, pragmáticas, y también de compromiso social, por lo que, entre las diversas cuestiones a las que nos acercamos desde este último ámbito, está el tratamiento de los residuos y la prevención del despilfarro de recursos (alimentos,

y también agua, energía...). Se realizó la búsqueda de información mediante el uso de las TIC y se preparó un breve informe en el que las palabras clave: reducir, reutilizar, reciclar, se incluyeron en diferentes lenguas. La tarea final consistió en la grabación de un audio con el informe realizado y la elaboración de un cartel con las palabras clave en diferentes lenguas, además del montaje de un vídeo (Imagen 3); con todo ello se participó en la campaña del instituto “la cultura de las tres erres”. El alumnado pudo hacer escuchar sus lenguas maternas, de modo que, además de sensibilizar sobre el cuidado del medioambiente y un desarrollo sostenible, se evidenció el multilingüismo existente y se potenció el plurilingüismo.



Imagen 3. Fotograma del vídeo realizado como parte de la tarea final

3. LA EVALUACIÓN

Se concibe como un proceso en el que el alumnado reflexiona sobre sus aprendizajes y le ayuda a adquirir autonomía en su progreso. Se lleva a cabo a partir del *PEL*, con los apartados del dossier y la biografía lingüística. También se realizan rúbricas, se recurre a la observación, la coevaluación y la autoevaluación mediante una tabla con criterios de evaluación.

4. ALGUNAS CONCLUSIONES

Cuando nos percatamos de los sonidos de diferentes lenguas en los distintos equipos de trabajo en el aula, consideramos que es una interesante situación de aprendizaje, pues los y las estudiantes negocian significados entre iguales y, para ello, se ayudan de su riqueza lingüística y cultural.

Escuchar atentamente lo que ocurre en las aulas, apoyarse en los conocimientos previos del alumnado, entre ellos, las lenguas maternas y sus culturas, siempre con sentido crítico, así como en sus posibilidades para compartir, implica dar voz a los sujetos que aprenden y propiciar espacios y modos en los que desarrollen sus retos individuales y colectivos, a la vez que supone un potencial inmenso para construir interculturalidad. Es necesario seguir profundizando en este camino.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMPS, A. y MILIAN, M. (coords.) (2008): *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*, Barcelona: Graó.
- COMISIÓN EUROPEA (2012): *Eurobarómetro especial 386. Los europeos y sus lenguas*. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf
- CONSEJO DE EUROPA. (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: MEC y Anaya.
- CUMMIS, J. (2005): “De la alfabetización a la multialfabetización: el diseño de entornos de aprendizaje para la generación de conocimiento en la sociedad de la información”, D. Lasagabaster, y J. M. Sierra (eds.): *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*, Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona/ Horsori, 129-148.
- DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS (1998): Barcelona. Instituto de Ediciones de la Diputación de Barcelona.
- MARTIN ROJO, L. (1995): “Escuela y diversidad lingüística: el derecho a la diferencia”, *Textos*, 6, 35-42.
- MARTÍN ROJO, L. y PÉREZ M., M. (2007): “Barreras interaccionales en aulas multilingües: una aproximación crítica a la comunicación intercultural”, *Cultura, lenguaje y representación. Revista de estudios culturales de la Universidad Jaume I*, 4, 203-226.
- MARTIN ROJO, L. y MIJARES, L. (2007): “ ‘Sólo en español’: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares”, *Revista de Educación*, 343, 93-112.
- PORTFOLIO EUROPEO DE LENGUAS (PEL) (2004), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
<http://www.mecd.gob.es/eslovaquia/dms/consejerias-exteriores/eslovaquia/publicaciones/material-did-ctico/mcer/secundaria/guiadidactica.pdf>
- OLLER, J. y VILA, I. (2011): “Interdependencia entre conocimiento de catalán y castellano y efectos de la lengua familiar en la adquisición de las lenguas escolares”, *Cultura y educación*, 23 (1), 3-22.
- POVEDA, D. (2001): “La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela”, *Gazeta de antropología*, 17. http://www.ugr.es/~pwlac/G17-31David_Poveda.html.
- TUSÓN, A. (1991): “Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo”, C. Lomas, (comp.) (2002), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Barcelona: Paidós, 49-66.
- UNAMUNO, V. (2003): *Lengua, escuela y diversidad sociocultural*, Barcelona: Graó.
- UNESCO (2016): *Día de la lengua materna 2016: Educación de calidad, lengua(s) de instrucción y resultados de aprendizaje*. <http://www.unesco.org/new/es/international-mother-language-day/>

La enseñanza del español a estudiantes inmigrantes de ESO y Bachillerato onubenses

MARÍA VICTORIA GALLOSO CAMACHO
Universidad de Huelva

I. INTRODUCCIÓN

Parte de nuestra investigación es trabajar en talleres de actividades extraescolares para inmigrantes como alternativas al casi siempre insuficiente apoyo lingüístico que recibe el alumnado extranjero de nuestras aulas de ESO y Bachillerato. El sistema educativo español y andaluz debe seguir respondiendo con políticas de apoyo e integración a las necesidades educativas que presenta el alumnado inmigrante, para encaminar nuestros esfuerzos hacia el éxito y evitar, en la medida de lo posible, el fracaso escolar de los alumnos que se encuentran en esta situación. Su integración requiere medidas que, preferentemente, deberían realizarse dentro del ámbito escolar, para evitar la posible desigualdad y discriminación que supondría realizarlas en centros de acogida de inmigrantes, ya que la educación inclusiva que tenemos como meta está basada en la convivencia intercultural, y no en la segregación de extranjeros y nativos.

Para una mayor eficiencia y más posibilidades de éxito, el profesorado que lleva a cabo los programas de apoyo lingüístico que se realizan en todas las comunidades debería tener formación en didáctica de segundas lenguas, cosa que no siempre ocurre. Este tipo de formación es imprescindible para que los docentes afronten y solucionen los problemas específicos del proceso de aprendizaje del idioma español y de la educación intercultural. Llevar a cabo con éxito el aprendizaje de la lengua española supone una condición indispensable para la asimilación de otros contenidos, vehiculados a través de soportes lingüísticos en la mayoría de los casos, y para el desarrollo de otros aprendizajes fundamentales.

Aunque no es el tema central que nos ocupa en esta exposición, sino la descripción de la situación onubense, debemos destacar que los talleres de actividades extraescolares para inmigrantes son un proyecto perfectamente viable con las condiciones actuales que nos ofrecen las instituciones y la realidad social. Cualquier profesor con experiencia en enseñanza de Español como Lengua Extranjera podría ampliarlo sin dificultad con otras actividades creativas y eficaces que entronquen con el currículo oficial de Lengua Castellana y Literatura, y pasar así de un proyecto modesto a un taller a lo largo de todo el curso, dentro del ámbito escolar y en forma de apoyo a las clases habituales de ESO.

2. HUELVA, PROVINCIA DE ACOGIDA

La provincial de Huelva se ha beneficiado en las últimas décadas de un constante flujo de inmigración que ha establecido su residencia aquí, fundamentalmente por mo-

tivos económicos y turísticos. La intensa actividad agroalimentaria en ciertas áreas de la provincia y el descenso de la actividad minera han motivado un fuerte crecimiento demográfico y una progresiva concentración de población en los municipios cercanos a la Costa Occidental de Huelva, así como en el Condado o la Comarca Metropolitana de Huelva. Estas zonas coinciden, a su vez, con una considerable presencia de población inmigrante debido a la intensa actividad agrícola y del sector servicios, motivos que hacen que el mayor volumen de población extranjera se concentre en los tramos de edad correspondientes a la población en edad de trabajar.

Por proximidad a Portugal, es lógico que una gran parte de estos extranjeros provengan del país vecino, aunque los países de procedencia con índices más altos son Rumanía y Marruecos, según datos estadísticos del INE¹. Otros dos colectivos que hay que destacar son los inmigrantes procedentes de Polonia y Bulgaria.

Es evidente que muchas de estas personas que, buscando mejorar su situación económica y social, emigran a otro país y se establecen en la provincia de Huelva, traen consigo a sus hijos; niños en edad escolar, la mayoría.

Y aquí nos avalan las estadísticas, porque los datos oficiales arrojan que hay casi 89.000 alumnos extranjeros escolarizados en Andalucía durante este curso 2015-2016, aunque estos no hacen distinción entre los niveles o tipos de centro. Las cifras oficiales más detalladas de que disponemos revelan que en toda Andalucía había casi 27.000 alumnos extranjeros matriculados en el curso académico 2013-2014 en centros públicos de ESO y Bachillerato², que son los niveles que nos ocupan en este proyecto. Profundizando, vemos que los que se corresponden a la provincia de Huelva para este mismo nivel y año académico son casi 1.900 niños³.

El alumnado inmigrante que se incorpora de forma tardía en los últimos cursos de Educación Primaria o en Educación Secundaria necesita medidas que faciliten el aprendizaje de la lengua cuanto antes, además de medidas complementarias de apoyo y medios de compensación.

La presencia de inmigrantes en las aulas se vive en la actualidad como un motivo de preocupación, a pesar de que el fenómeno migratorio no es nuevo en nuestro país. Sin embargo, parece que la sociedad hace una distinción bien clara entre los orígenes de este tipo de alumnado; como bien apuntan los profesores Navarro y Huguet (2006: 71):

Esta inquietud se constata cuando hay presencia de personas inmigrantes que provienen de los llamados países subdesarrollados (africanos, latinoamericanos, europeos del este), pero no cuando estas personas presentan situaciones económicas satisfactorias y con altos niveles de instrucción: en este caso no parece ser relevante su distinta cultura, lengua, religión, etc.

.....
1. Rumanía y Marruecos en primer y segundo lugar, seguidos por Portugal, Alemania y Polonia.

2. Datos más recientes de los que se dispone por parte del Instituto de Estadística y Cartografía de la Junta de Andalucía.

3. No contabilizamos aquí los niños extranjeros que asisten a colegios privados, pues estos suelen ser de familias con más recursos que no precisan la ayuda de las instituciones públicas para aprender español.

Sea como fuere y proceda de donde proceda, este tipo de alumnado no siempre llega a nuestros centros con un dominio suficiente del español como lengua vehicular, pero no por eso puede dejar de ingresar en el sistema educativo, pues la enseñanza en nuestro país es obligatoria desde los 6 hasta los 16 años de edad. Por ello, por parte de las instituciones públicas, tanto a nivel estatal como autonómico, se han previsto a lo largo de las últimas décadas políticas educativas y proyectos pedagógicos respecto a este grupo minoritario, en ocasiones recogido como *educación compensatoria*, *educación intercultural* o *educación en la diversidad*, para atender sus necesidades.

Según la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, la no resolución de estas necesidades o la resolución deficiente (2001: 10):

Puede implicar, en muchos casos, la consolidación de déficits y retrasos escolares que no se acaban de superar nunca. Cuando una persona no habla el idioma escolar tiene problemas, no sólo en cuanto a sus resultados escolares, sino también en sus relaciones con sus compañeros y profesores, en definitiva, con el entorno escolar y social.

Uno de los objetivos principales de la escolaridad de estos alumnos inmigrantes es, por tanto, enseñarles a dominar la lengua de la sociedad receptora en la que ahora viven inmersos, pues esta será un instrumento clave para desenvolverse como ciudadanos de pleno derecho y desarrollarse como personas.

3. MARCO LEGISLATIVO

A continuación, abordaremos lo que dispone la ley en aquellos casos en los que los alumnos de origen extranjero no presenten el dominio necesario del castellano como lengua vehicular, qué actuaciones prevé la Junta de Andalucía en nuestro caso, y cómo se afronta la enseñanza de español como lengua extranjera para este colectivo minoritario.

Como en todo país desarrollado, España tiene una legislación que regula la educación en nuestro país, aunque a día de hoy estemos en una encrucijada política en la que todo puede pasar, incluso la derogación de la LOMCE, última ley promulgada por el Partido Popular sin mucho éxito ni consenso, y aún no implantada en su totalidad en todas las comunidades, tampoco en Andalucía.

Pase lo que pase, ahora mismo las competencias respecto al proyecto que nos ocupa las tiene la comunidad autónoma de Andalucía, y están contempladas en todos los escritos que, a continuación, vamos a desglosar y examinar.

En una esfera superior y sobre todo el resto de documentos se encuentra la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía (LEA), en línea con la LOE, ya que el Estatuto de Autonomía para Andalucía establece competencias en materia de educación a la Junta de Andalucía.

En el Título III de la LEA podemos encontrar ya el Capítulo I dedicado al *Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo* (2007: Título III, Capítulo I, Sección 1ª, artículo 113):

Se considera alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo aquel que presenta necesidades educativas especiales debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial; el que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorpore de forma tardía al sistema educativo, así como el alumnado que precise de acciones de carácter compensatorio.

En la Orden del 15 de enero de 2007 (BOJA 14-02-2007) se regulan ya las medidas y actuaciones que hay que desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) (2007: 8):

Programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vinculados a profesorado específico, que permiten la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en que se encuentren escolarizados.

El programa ATAL en la provincia de Huelva cuenta ahora mismo con un total de 20 maestros de interculturalidad que se encargan de prestar una atención específica al alumnado inmigrante que desconoce el español, en 43 centros escolares de 13 localidades distintas, con el objetivo de apoyar su adquisición de las competencias lingüísticas y comunicativas necesarias para su plena integración en el entorno escolar.

Los alumnos que pueden acogerse a este programa son todos aquellos que desconozcan el español como lengua vehicular y que estén escolarizados a partir del segundo ciclo de Educación Primaria (3.º de Primaria) y hasta el 4.º curso de la ESO.

Desde el Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional (ETPOEP), quien coordina el profesorado de las aulas ATAL, se distinguen tres tipos de alumnado dentro del programa, también recogidos en la Orden del 15 de enero de 2007 como *niveles*:

- Perfil 1: alumnado prioritario. Lleva menos de un año en el programa. Los alumnos de este perfil tienen más carga horaria.
- Perfil 2: alumnado con más de un año de participación en el programa.
- Perfil 3: alumnado que lleva entre 2 y 3 años escolarizados.

La Orden del 15 de enero de 2007 contempla la asistencia de estos alumnos al programa ATAL durante un curso escolar, pudiendo extenderse a un máximo de dos cursos. A pesar de ello, la realidad que se vive en los centros es que a los maestros de interculturalidad no se les permite la itinerancia por falta de recursos económicos (pese a contemplar la posibilidad en la legislación), así que, una vez que acuden al centro, emplean parte de su tiempo en ayudar a los alumnos del

perfil 3, bien con la lengua o bien apoyándolos en otras disciplinas, aunque no sea este su cometido.

Si bien en el Artículo 8 de la citada Orden se contempla un máximo de alumnos por grupo de apoyo “fuera del aula ordinaria” (BOJA n.º 33, pág. 8, Orden 15-01-2007), lo que se procura a día de hoy en los centros es evitar sacar a los alumnos del aula habitual e intentar integrar al profesor en ella. En caso de no ser posible, se intenta sacar únicamente a los del perfil 1.

La legislación vigente no contempla la exigencia de que los profesores de interculturalidad sean especialistas o tengan formación alguna en la enseñanza de español como lengua extranjera, a pesar de que entre las funciones asignadas que sí se contemplan están las de “facilitar al profesorado de los centros atendidos orientaciones metodológicas y materiales sobre la enseñanza del español como segunda lengua” o “elaborar las respectivas Programaciones de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, adecuándolas a las características específicas del alumnado” (BOJA n.º 33, pág. 9, Orden 15-01-2007) y a sus necesidades con materiales que ellos mismos buscan, seleccionan o elaboran.

Donde sí pueden acudir para adquirir formación en la enseñanza de lenguas extranjeras es al Centro de Profesorado Huelva-Isla Cristina (CEP). Aquí se ofrecen regularmente cursos de todo tipo para apoyo de los profesores; no sólo en esta materia, también en muchas otras.

A través del Acuerdo del 1 de agosto de 2014 del Consejo de Gobierno, se aprueba el Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo en los centros docentes públicos de Andalucía (PROA Andalucía), cuyo programa de actividades de apoyo, su organización y funcionamiento están perfectamente desarrollados y especificados en las Instrucciones del 18 de noviembre de 2015 de la Dirección General de Participación y Equidad de la Junta de Andalucía.

El objetivo principal del PROA Andalucía es garantizar “que los centros incluyan en sus proyectos medidas de compensación educativa que posibiliten la integración social, la normalización educativa y la reducción del desfase escolar” (Acuerdo del 1 de agosto de 2014).

El programa se compone de 5 actuaciones diferenciadas; la última de ellas, contemplada en el Anexo V de las Instrucciones del 18 de noviembre, se denomina Acompañamiento Lingüístico para Alumnado Inmigrante y se corresponde con el Programa de Apoyo Lingüístico a Inmigrantes (PALI). El PALI es un programa “dirigido al alumnado de origen extranjero que presenta dificultades para la comprensión y uso del español como lengua vehicular” (Anexo V de las Instrucciones del 18 de noviembre 2015). Se puede entender perfectamente como una forma de actividades extracurriculares, pues se desarrollan en los propios centros educativos con una duración de dos o cuatro horas semanales, siempre en horario de tarde. El alumnado que se puede beneficiar de este programa debe estar escolarizado en el segundo o tercer

ciclo de la etapa de Educación Primaria, o en uno de los tres primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria.

Es dentro de este programa donde consideramos enmarcar las actividades que componen el proyecto educativo que aquí presentamos: actividades extraescolares para los cursos de 1.º, 2.º o 3.º de ESO.

Entre la tipología de actividades posibles que el PALI contempla encontramos las específicas para el aprendizaje de la lengua. Nuestra propuesta extraescolar pretende, a través de actividades creativas, aprender y practicar en pequeños grupos la lengua española, tal y como se hace en las clases de Español como Lengua Extranjera. Y, de este modo, aportar en lo posible a la consecución de unos niveles óptimos del uso escrito y oral de su nueva lengua vehicular, que su acceso al currículo sea más asequible y su integración en la sociedad completa.

4. ENSEÑANZA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA A INMIGRANTES

Los alumnos inmigrantes, al llegar a nuestro país, tienen la obligación de ser escolarizados. A pesar de que ya todas las comunidades contemplan medidas pedagógicas similares de atención al alumnado extranjero que no habla nuestra lengua, estos alumnos se verán en la obligación de estudiar Lengua Castellana y Literatura, materia instrumental que se imparte, además, en todos los cursos de ESO.

A grandes rasgos, el objetivo de esta asignatura es, partiendo de los conocimientos que el estudiante ya posee sobre la lengua, reflexionar sobre ella, profundizar en aspectos como el léxico, la morfología o la sintaxis, y mejorar la comprensión y la expresión orales y escritas. Es entendible, pues, que un inmigrante que no tiene la suficiente base para realizar estas tareas se sienta absolutamente perdido cuando se le incorpora en este grupo.

No debiéramos olvidarnos de la figura del profesor, quien ahora tiene que enfrentarse a un grupo que ya no es homogéneo, sino que en él se encuentran mezclados alumnos inmigrantes con problemas con el español como segunda lengua, sin olvidar otro tipo de dificultades propias que, a menudo, se presentan al trabajar con un grupo diverso de adolescentes. Este profesor tiene que impartir su asignatura de Lengua Castellana y Literatura al nivel curricular que le corresponda y, además, adecuar su metodología a la nueva realidad que vive en su grupo.

Lamentablemente, esta es una tarea difícil: el conseguir llevar a cabo una atención óptima de las necesidades que se le plantean va a depender de las características, la personalidad y la formación del docente.

Por eso, son tan necesarias las medidas que se ponen en práctica desde las instituciones, y en nuestro caso andaluz, el programa de Aula Temporal de Adaptación Lingüística y el Programa de Apoyo Lingüístico a Inmigrantes, que pretenden paliar los problemas específicos que tengan los alumnos inmigrantes con la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, y atiendan a las diversas realidades de nuestras aulas.

5. CONCLUSIONES

Hemos visto toda una serie de condicionantes que hacen necesarias propuestas de talleres de actividades extraescolares para inmigrantes como alternativas pertinentes al casi siempre insuficiente apoyo lingüístico que recibe el alumnado extranjero de nuestras aulas.

El sistema educativo español y andaluz debe seguir respondiendo con políticas de apoyo e integración a las necesidades educativas que presenta el alumnado inmigrante, para encaminar nuestros esfuerzos hacia el éxito y evitar, en la medida de lo posible, el fracaso escolar de tantos y tantos alumnos que se encuentran en esta situación.

Su integración requiere medidas que, preferentemente, deberían realizarse dentro del ámbito escolar, para evitar la posible desigualdad y discriminación que supondría realizarlas en centros de acogida de inmigrantes, ya que la educación inclusiva que tenemos como meta está basada en la convivencia intercultural, no en la segregación de extranjeros y nativos.

Llevar a cabo con éxito el aprendizaje de la lengua española supone una condición indispensable para la asimilación de otros contenidos, vehiculados a través de soportes lingüísticos en la mayoría de los casos, y para el desarrollo de otros aprendizajes fundamentales.

Para una mayor eficiencia y más posibilidades de éxito, el profesorado que lleva a cabo los programas de apoyo lingüístico que se realizan en todas las comunidades debería tener formación en didáctica de segundas lenguas, cosa que no siempre ocurre. Este tipo de formación es imprescindible para que los docentes afronten y solucionen los problemas específicos del proceso de aprendizaje del idioma español y de la educación intercultural.

“Todos los estudios fiables nos dicen que el factor determinante de la calidad de un sistema educativo es la calidad de sus docentes”, afirma el filósofo y pedagogo José Antonio Marina (2016), quien lleva años haciendo ruido mediático llamando la atención sobre las deficiencias de nuestra educación y promoviendo una movilización educativa de la sociedad. Y da en el clavo al poner el foco en la formación de los docentes. Por eso recalcamos aquí la idea de que el profesorado que atiende a los inmigrantes no está suficientemente preparado. Esta es una tarea todavía pendiente por parte de las administraciones y, por qué no, de los propios profesores. “La sociedad encomienda a la escuela cada vez más responsabilidades. Podríamos negarnos a aceptarlas, pero lo sensato es reclamar las ayudas necesarias para poderlas atenderlas bien”, nos recuerda el propio Marina (*ibid.*).

Y ya que ponemos el punto de mira en la formación y dado el contexto en el que nos encontramos, quizá el propio máster de profesorado de secundaria en su especialidad de Lengua Castellana y Literatura debería dedicar algo más de atención a este aspecto aparentemente minoritario de la lengua en la educación secundaria como es la enseñanza de español como lengua extranjera.

Sin duda, futuras propuestas e investigaciones deberían girar en torno a experiencias en el aula del programa ATAL, resultados académicos de los inmigrantes y causas, metodología inclusiva, adquisición de competencias comunicativas o protocolos de integración dentro de los centros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (2001): *Plan de Atención Educativa del Alumnado Inmigrante*.
- INSTITUTO DE ESTADÍSTICA Y CARTOGRAFÍA DE ANDALUCÍA (2016): *Estadísticas sobre población extranjera*, <http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/iea/consultasActividad.jsp?CodOper=13&sub=58525> [Consulta: 06/05/2016]
- MARINA, J. A. (2016/05/29): “Cómo formar a profesores de élite”, *El País*, http://politica.elpais.com/politica/2016/05/26/actualidad/1464262077_904773.html
- NAVARRO SIERRA, J. L. y HUGUET CANALÍS, A. (2006): “Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en educación secundaria”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 69-80.

LEGISLACIÓN

- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria* (BOE 5-1- 2007).
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía (LEA): ley de ámbito autonómico sobre la estructura organizativa de la educación en la comunidad autónoma de Andalucía*.
- Orden del 15 de enero de 2007, por la que se regulan ya las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística o ATAL* (BOJA 14-02-2007).
- Acuerdo del 1 de agosto de 2014 del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo en los centros docentes públicos de Andalucía o PROA Andalucía* (BOJA 7-8-2014).
- Instrucciones del 18 de noviembre de 2015 de la Dirección General de Participación y Equidad de la Junta de Andalucía, por la que se establece la organización y funcionamiento del programa PROA Andalucía*.
- BOJA del 18 de diciembre de 2015 (84-85), por el que se conceden subvenciones a las Entidades Locales para la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar y para la atención del alumnado inmigrante durante el curso escolar 2015-2016*.

El español aplicado al turismo deportivo

CARMEN GARCÍA FLORES
Universidad de Gafsa (Túnez)

Con la enseñanza de lenguas para usos específicos se han creado nuevos departamentos o instituciones en los que se enseñan lenguas a la vez que se forma a los estudiantes en una profesión. El turismo es una de las disciplinas en las que los alumnos se van formando conjuntamente tanto en las actividades propias del turismo como en el aprendizaje de una o dos lenguas que puedan servirles para atender a clientes de otras lenguas. En la mayoría de los casos el estudiante comienza con el aprendizaje de una lengua de especialización sin tener un conocimiento general de la lengua. La coyuntura laboral obliga a adquirir unas capacidades lingüísticas de una manera rápida para poder atender a los turistas en cualquier lengua. Afortunadamente el turismo ofrece un gran abanico de posibilidades que facilita que el alumno pueda desarrollar su actividad profesional en varias lenguas aprovechando los universales que el turismo, y más concretamente el turismo deportivo ofrece.

Por lo tanto, el profesorado de español aplicado al turismo deportivo con fines profesionales tiene que tener conocimientos no solo de la lengua que se enseña sino también de la actividad propia del turismo deportivo en las diferentes zonas en las que el alumnado puede llegar a realizar su actividad profesional.

La presente comunicación va a exponer un plan curricular para llevar a cabo este tipo de enseñanza de español aplicado al turismo deportivo. Este plan curricular está inspirado en el Máster Profesional para formar a monitores deportivos y animadores culturales en la Universidad de Gafsa, en Túnez. *Español aplicado al turismo deportivo* es una materia opcional, pero en realidad la elige el 100% de los alumnos, entre 15 y 20 dependiendo del curso académico. El tiempo disponible es de dos horas semanales durante 28 semanas y el objetivo es que el alumnado pueda ser capaz de comunicar en español en el ámbito del turismo deportivo.

Los alumnos son jóvenes de edades comprendidas entre los 21 y los 26 años, que han terminado alguna diplomatura relacionada con la cultura o el deporte. Su nivel de español, cuando lo hay, no supera el A1.

La comunicación se va a dividir en tres partes: nociones previas sobre el turismo deportivo activo y el turismo deportivo pasivo; estrategias para desarrollar el sector; y estrategias comunicativas para la realización de las actividades profesionales posibles dentro de este ámbito en lengua española. Se terminará con una conclusión y un preámbulo a la misma en el que se subrayará la importancia que la enseñanza de segundas lenguas ha adquirido en los campamentos de verano infantiles y juveniles en los que se compagina la enseñanza de una segunda lengua con la práctica de uno o varios deportes.

Como se verá a lo largo de la comunicación, el docente de español para usos específicos tiene que saber transmitir, además de estrategias para hacer un buen uso de la lengua, conocimientos sobre las disciplinas propias de los usos específicos a los que se aplique la lengua.

I. TURISMO DEPORTIVO ACTIVO Y TURISMO DEPORTIVO PASIVO

Desde el punto de vista sociológico y económico se puede dividir el turismo deportivo en activo y pasivo, es decir, entre aquel que se efectúa para asistir a competiciones deportivas y aquel que se lleva a cabo para realizar algún tipo de deporte (Latiesa y Paniza, 2006).

Hay varios eventos que generan el turismo deportivo pasivo; entre ellos, los más destacados son los campeonatos mundiales de fútbol y las Olimpiadas. Estas competiciones no se realizan en todas las ciudades del mundo, ni siquiera en todos los países, pero su desarrollo y su gestión puede servir de modelo para otras competiciones más locales y más accesibles.

Los campeonatos deportivos van a suponer una serie de actividades que van a generar una serie de empleos. En todas las competiciones se produce una transformación por un breve espacio de tiempo en los lugares donde se llevan a cabo. En esa transformación se ponen en marcha diferentes organismos y se amplía la colaboración ciudadana: cambios en las vías públicas; instalación de puestos de bebidas, comidas o productos de *merchandising*; cambios en los transportes públicos; ampliación de la oferta hotelera, reforzamiento médico/sanitario, creación de espacios de ocio alternativo.

Todas estas transformaciones provocan una actividad económica que los ciudadanos pueden aprovechar dando cobertura a las necesidades de los turistas. Hoy en día, casi todas las actividades deportivas atraen a espectadores de todo el mundo y por ello es positivo poder dominar cualquier lengua a un nivel básico que capacite poder atender a los clientes sin que su lengua materna sea un obstáculo. A estas actividades hay que añadir las propias que afectan a las lenguas: traductores, creadores de guías informativas o intérpretes. Todo evento deportivo necesita de un gran despliegue lingüístico para poder dar cobertura a ciudadanos de todo el mundo. Por poner un ejemplo reciente, vemos cómo la página oficial de los juegos olímpicos de Brasil tiene su información en varias lenguas, incluido el español; y vemos también cómo dispone de un apartado en el que se muestra una amplia oferta turística para todos los visitantes.

El turismo activo también supone una transformación del medio en el que se va a llevar a cabo, aunque este cambio ya no va a ser en un breve espacio de tiempo, sino que puede convertirse en permanente. Para este tipo de turismo es para el que van enfocados algunos estudios superiores. En Túnez, por ejemplo, se ha creado el Máster profesional para la formación de monitores deportivos y animadores culturales. Buena parte de los turistas que optan por lugares relacionados con la naturaleza o el medio ambiente desean realizar algún tipo de actividad física y no siempre el turista puede ser autónomo, sino que la mayoría de las veces va a necesitar ayuda de un profesional a

varios niveles: sanitario, para proveerse del material adecuado, para indicar los lugares adecuados o para la preparación de la propia actividad; o sea, se van a necesitar profesionales sanitarios, comerciantes, guías y entrenadores.

Es en este ámbito donde los ciudadanos pueden experimentar y crear nuevas posibilidades que sean compatibles con el medio ambiente y que favorezcan la creación de nuevas ofertas.

2. ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR EL SECTOR

Hoy en día la creación de identidades que favorecen la actividad turística se ha democratizado, es decir, cualquier grupo social con una buena iniciativa puede lanzar y explotar una actividad que favorezca a la comunidad; y esa actividad puede convertirse en un hecho identitario que cohesione el grupo en su beneficio (Agudo Torrico, 2012).

El turismo deportivo activo favorece la recuperación, adaptación y creación de actividades físicas que los viajeros pueden realizar en un determinado enclave geográfico. Así por ejemplo, una de las misiones que tiene el Máster profesional de Turismo deportivo es incitar a los estudiantes para que sepan sacar provecho de los recursos de los que disponen con el menor coste medioambiental posible. Se trata pues de reactivar actividades tales como el senderismo, la espeleología, el alpinismo, el buceo, la natación, la navegación, el esquí, o las carreras.

Cualquier lugar posee unas condiciones favorables para poder desarrollar actividades deportivas, desde los maratones o carreras populares hasta las yincanas, que ponen en activo diferentes tipos de actividades y esto puede realizarse tanto en la zona urbana como fuera de ella.

Hay que adaptar estas condiciones a los diferentes tipos de turismo, para que la oferta sea mayor y para que pueda absorber a todo tipo de demanda. El turista deportivo solitario, el grupal, el familiar, o el turismo de cualquier franja de edad tiene que tener su espacio y tiene que poder encontrar un atractivo que se adecue a sus condiciones personales.

El turismo deportivo activo tiene mucho que ver con otros tipos de turismo, como el turismo rural o el turismo de aventuras; pero también con el turismo de masas, de sol y playa. Las ofertas son amplias y siempre se pueden ir generando nuevas ideas. La salud y el contacto con la naturaleza son algunos de los motivos que más mueven a una cada vez mayor número de turistas a la hora de elegir su destino vacacional. Generar ofertas deportivas en zonas rurales o en contacto con la naturaleza va a suponer poner la zona en valor y hacerla más atractiva para el turista que busca lo exótico, en plena naturaleza y haciendo ejercicio físico de una manera sencilla y segura. Las actividades que se vayan a ofertar tienen que estar bien ajustadas a la regulación vigente, tienen que ser respetuosas con el medio ambiente y tienen que tener una serie de medidas que las hagan seguras y que reduzcan al mínimo la posibilidad de accidentes. Porque si los turistas buscan riesgo, cuando se produce un accidente, si no ellos, sí sus familiares van

a exigir explicaciones e indemnizaciones o van a hacer una publicidad de la zona que va a repercutir negativamente en su desarrollo turístico.

3. ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS

Actualmente, el estudiante que estudia una lengua con fines profesionales, en muchos de los sistemas educativos, tiene un nivel de la lengua meta muy bajo que no llega a corresponderse siquiera con un nivel A1. Cuando la lengua meta se estudia con unos objetivos profesionales relacionados con el tercer sector y especialmente con el turismo, aunque también con el comercio, los transportes o la administración, el estudiante tiene que adquirir en el menor tiempo posible un nivel de lengua que le sirva para situaciones puntuales. Es decir, el estudiante no necesita de un nivel de la lengua meta anterior porque las necesidades profesionales pueden aparecer de pronto y estas además pueden ser coyunturales. El turismo es una actividad que depende en gran medida de la actividad que los turoperadores lleven a cabo. En una zona puede darse el caso de que en una temporada más o menos larga se registre un gran número de turistas que hablan una determinada lengua, pero en otro periodo el origen de los turistas puede cambiar y también la lengua materna de los mismos. El profesorado de segundas lenguas con fines profesionales tiene que dar pautas a los estudiantes para que sepan aprovechar al máximo las estrategias de uso de una lengua y sepan trasladarlas a otra nueva lengua si se diera la situación, bastante probable, de tener que interactuar con clientes de otras lenguas. El turismo deportivo tiene muchas ventajas, porque parte de su léxico es universal; tanto el léxico tradicional como los neologismos rápidamente se internacionalizan y pueden ser entendidos por todo el mundo. Hay que añadir también que los turistas deportivos poseen también un léxico especializado sobre la actividad deportiva que elijan que va a compartir con el profesional del sector y que en su gran mayoría va a ser también un léxico universal, es decir, que se va a entender en buena parte del mundo.

Este apartado se va a dividir en tres puntos: Cómo enseñar el léxico, cómo enseñar la gramática y el uso de las *koinés*.

3.1. CÓMO ENSEÑAR LÉXICO

Para la enseñanza de léxico en general se utiliza con buenos resultados la clasificación de términos por campos semánticos. En cuanto a la clasificación de léxico de turismo deportivo se pueden crear los siguientes grandes campos semánticos: actividades, materiales, destinos y transporte.

Actividades deportivas	jugar, nadar, andar, caminar, correr, escalar, bucear, volar.
Materiales	ropa, calzado, complementos.
Destinos	mar, montaña, playa, lagos.
Transporte	autobús, autocar, automóvil, coche, barco, avión, avioneta, helicóptero, yate, tren, bicicleta, motocicleta, piragua.

De cada uno de los grandes campos se pueden crear subcampos:

Nadar	a braza, de espaldas, mariposa
Caminar	senderismo, montañismo, excursión

Algunos subcampos de estos grandes campos pueden compartir a su vez otros subcampos. Por ejemplo, del campo de *destino* y del campo de *actividades* se puede crear el campo *senderismo*:

Montaña + deporte	senderismo, alpinismo, barranquismo, espeleología.

Los elementos de cada campo semántico se pueden crear entre los estudiantes y será el profesor quien haga la adecuación al español del término aportado por el alumnado en su lengua materna, que será o una palabra propia o una adaptación de un término inglés a su lengua. Como, por ejemplo, *tennis* en francés, tenis en español; *hipisme* en francés, hípica en español.

La ventaja que tiene la colaboración de los estudiantes en la creación de los campos semánticos es que van a ser ellos los que van a elegir los términos que más les interesen, porque seguramente serán los que más falta les van a hacer. Así el profesorado no corre el riesgo de crear grandes cuadros en los que quizá haya un buen número de términos que no se adecuen a las necesidades de los estudiantes.

Una vez expuestos los elementos léxicos de los distintos campos semánticos se puede proceder a la derivación de términos partiendo de uno; por ejemplo, del infinitivo de los verbos:

Caminar	caminante, camino, caminata
Nadar	nadador, natación

3.2. CÓMO ENSEÑAR GRAMÁTICA

Hay que plantearse que la gramática se tiene que enseñar desde un punto de vista práctico y no teórico; los ejercicios que se realicen para afianzar el sistema gramatical de la lengua española tendrán que basarse en ejemplos que el alumno pueda utilizar. Cualquier ejercicio utilizado para este fin es válido, solo hay que tener en cuenta la elección de los elementos; los verbos, los sustantivos o los adjetivos deberán ser aquellos que el alumno necesite en su interacción en lengua española en el ámbito del turismo deportivo.

Otra cuestión que tener en cuenta es que en el resultado de las pruebas gramaticales que hagan los alumnos habrá que evaluar si hay o no hay comunicación y no prestar tanta atención a si el alumno ha asimilado correctamente las normas; porque,

en realidad, lo que hará una correcta evaluación de sus capacidades comunicativas en lengua española en este ámbito concreto será su desenvoltura en el medio. Más que centrarse, pues, en la adquisición de las normas gramaticales, hay que favorecer que el alumno pueda tener un mayor campo de actuación con las pocas normas que haya podido aprender en el poco periodo de tiempo que duran los cursos.

Durante el curso se trabajan tres modalidades comunicativas: dar órdenes, dar consejos y dar y recibir información, porque serán en estas modalidades donde el estudiante tenga que expresarse.

3.2.1. CÓMO DAR ÓRDENES

Para enseñar este uso comunicativo hay que trabajar obviamente los imperativos o el uso del indicativo con función imperativa tanto en afirmativo como en negativo. Para ello, el profesor, con ayuda de los estudiantes, puede formar una tabla con verbos que se consideren más útiles en negativo y en afirmativo. Ejemplo:

Venir	No venir	Por aquí
Subir	No subir	Hasta el final
Seguir	No seguir	La línea
Bajar	No bajar	Por aquí
Ir	No ir	Hasta allí
Comprar	No comprar	Por Internet
Descansar	No descansar	Unos minutos
Parar	No parar	Un rato
Correr	No correr	Un tramo
Beber	No beber	Agua
Poner	No poner	Atención
Quitar	No quitar	La visera
Usar	No usar	Las cuerdas

3.2.2. CÓMO DAR CONSEJOS

Para enseñar los consejos se puede optar por la fórmula «hay que» + infinitivo por ser la más simple. Ejemplo:

Hay que traer	Calzado cómodo
Hay que beber	Cada media hora
Hay que descansar	Media hora
Hay que caminar	Por la orilla

Otra opción puede ser el uso de «es mejor» + infinitivo:

Es mejor venir	Por aquí/por ahí
Es mejor usar	Crema solar/visera/protector
Es mejor llevar	Ropa/calzado cómoda/cómodo
Es mejor comer	Antes/después/mucho/poco

La interjección “¡Cuidado!”:

Cuidado	Con las piedras/las olas/el viento/la arena/el sol

3.2.3. CÓMO DAR INFORMACIÓN

Para ello se trabajará los verbos *ser* y *estar* siguiendo el esquema sustantivo + verbo + complemento. Ejemplo:

La salida	es	a las cinco
Los cursos	son	50 euros/ todos los días/por la mañana/ lunes, miércoles y jueves
El agua	está	muy fría
Los balones	están	en los armarios

Antes, después, o durante, hay que mostrar al alumnado las diferencias entre *ser* y *estar* y los diferentes usos de los verbos de una manera gráfica y sencilla. Hay muchos ejemplos en Internet que el profesor puede usar o se pueden crear sobre la marcha ayudados con las nuevas tecnologías.

3.2.4. CÓMO RECIBIR INFORMACIÓN

En este punto se trabajarán los interrogativos: *dónde*, *cuándo*, *cuánto*, *qué*, *cómo*, *quién*, *cuál*. El profesional en este ámbito, además de saber pedir información relevante sobre los clientes, como edad, nombre, apellido o nacionalidad, debe saber obtener otro tipo

de información, como el tipo de cliente, el número de personas o el tiempo que deseen que dure la actividad. El profesorado puede crear unas tablas con las preguntas más habituales con algunas variaciones para que el alumno tenga más opciones Ejemplo:

¿Cuántas personas?
¿Para cuántas personas?
¿Cuándo?
¿Qué días?
¿Qué hora?
¿A qué hora?

Estas situaciones comunicativas precisan de un léxico obligado como son los numerales, los ordinales o los campos léxicos relacionados con la distribución del tiempo; es decir, el alumnado tiene que aprender en español todo lo relacionado con los numerales, tiene que aprender los días de la semana, los meses del año y las partes del día incluida la hora.

La fonética se puede ir trabajando sobre la marcha o se pueden dar unas mínimas indicaciones al inicio del curso sobre los rasgos más característicos, especialmente se debe trabajar aquellos fonemas cuya mala realización pueda originar confusión en el mensaje. Así, por ejemplo, entre los alumnos tunecinos es importante trabajar la diferencia vocálica entre *e/i* o la realización de la *j* como [x] y no como [dʒ].

De igual manera se atenderá el uso de las preposiciones, que se irán introduciendo según las necesidades comunicativas y marcando bien sus diferencias y sus frecuencias.

3.3. EL USO DE LA KOINÉ EN EL ESPAÑOL APLICADO AL DEPORTE

El turismo deportivo pone en contacto a personas procedentes de todo el mundo. El turismo deportivo de eventos es una oportunidad en la que un país se convierte en anfitrión de millones de personas de todo el mundo, y para ello tiene que prepararse. La lengua, esa capacidad humana que sirve para que las personas interactúen entre ellas y se puedan comunicar, en este tipo de situaciones también se ve afectada y también cobra un especial interés.

A pesar de la fuerza que ciertas lenguas han adquirido en los últimos tiempos, lo cierto es que cuando se produce el encuentro de varias personas procedentes de varios lugares y cuyas lenguas maternas son diferentes se produce lo que siempre se ha producido, la formación de una *koiné* (Cuartas 1990) que sirve para comunicarse en una lengua híbrida que no pertenece a nadie, pero que todos entienden. Esta *koiné* adquiere aspectos de todas las lenguas que entran en contacto, resaltando las características que las unen o que comparten, y desechando las que las separan o las que no comparten.

En el turismo deportivo adquiere gran relevancia el léxico específico; la comunidad entera no tiene ningún problema en adoptar tecnicismos que son ajenos a su lengua

porque lo que prima por encima de todo no son las identidades lingüísticas individuales sino la comunicación colectiva.

Este tipo de *koiné* se hace muy evidente en el turismo deportivo de eventos, a varios niveles. Entre los participantes de una misma modalidad deportiva, la característica más destacada de las *koinés* que se generan es la utilización de un léxico especializado relacionado con su deporte. Este léxico hace referencia a los objetos o materiales que utilizan, a las técnicas propias del deporte, al reglamento del deporte y a la vida cotidiana de los deportistas en los tiempos que les es obligado compartir. En cuanto a los dos primeros aspectos, suelen usarse términos aceptados casi internacionalmente y que normalmente proceden de una lengua que se ha hecho extensible al resto. En este sentido, el inglés es actualmente la lengua que va adquiriendo mayor peso, especialmente en aquellos deportes más jóvenes y de reciente incorporación al mundo competitivo. Esta *koiné*, que en principio es acordada entre los participantes, como son los deportistas, entrenadores, masajistas o personas que atienden a todo el colectivo, se hace extensible al resto del personal que tiene una relación con ellos; y esto implica al personal relacionado con el turismo. Los encargados de los hoteles, restaurantes, espectáculos y actividades van a adquirir esa *koiné* para que la comunicación sea más fluida y más efectiva.

La *koiné* se suele caracterizar por tener una *gramática muy sencilla*, y prima más el poder reflejar la idea a través de una palabra que el generar una gramática compleja; por ello *no aparecen muy definidas formas verbales* diferentes, ni tampoco presentan una exhaustiva *concordancia entre género o número*. Gracias al inglés, se podría decir que la *koiné* se ha convertido en el primer sistema que adaptan las distintas comunidades lingüísticas que entran en contacto sin recurrir al *pidgin* en su primera fase. Estas *koinés* se desarrollan en un periodo de tiempo muy breve y cada comunidad genera la suya propia. El tiempo en que los diferentes individuos entran en contacto es muy limitado y en ese breve periodo de tiempo los miembros del grupo tienen que formar de la manera más productiva posible una lengua en la que comunicarse.

Los medios de comunicación favorecen la divulgación de algunas *koinés*, pero no la permanencia ni la fijación de las mismas. Cada evento tiene su propia manera de crear su *koiné* y cada edición crea la suya. Aunque algunos elementos pueden llegar a adoptarse, esto no es válido para que se creen las bases que sirvan para sistematizar una lengua. Cada grupo elabora la suya propia porque en la elaboración de esa *koiné* particular de un grupo y de una circunstancia está la excusa principal para entrar en contacto de una manera relajada y solidaria.

El nivel de los participantes favorece que las *koinés* que se crean sean más o menos elaboradas. También es importante la procedencia de los participantes. Por ejemplo, si prima una mayoría cuyas lenguas maternas son de origen latino, esta raíz tendrá mucho más peso que una raíz germánica o árabe.

En la actualidad, la difusión del inglés como lengua estudiada durante los primeros ciclos formativos de los escolares del todo mundo favorece que sea de ella de la que se tomen más elementos para la creación de las *koinés* deportivas.

Los medios de comunicación también influyen en la creación de estas *koinés* y sobre todo influyen en la divulgación de las mismas, con lo que facilitan que llegue a los seguidores y que puedan utilizarla también ellos.

Los profesionales del turismo deportivo, como ya ha quedado expuesto, aprenden y utilizan en todo lo posible este tipo de *koiné* de manera voluntaria, porque esto les va a reportar ventajas.

En primer lugar, el hecho de hablarla va a suponer que el trato con los deportistas sea más distendido; va a favorecer la buena relación entre el cliente, en este caso el deportista, y el profesional del turismo; y también va a restar estrés al ya de por sí habitual en los competidores. El uso de una lengua extranjera en situaciones habituales de la vida y necesarias como es pedir de comer, preguntar por el servicio o pedir un taxi y dar una dirección, genera cierto estrés, salvo si se tiene la conciencia plena de que su dominio es perfecto.

Hoy en día, gracias a la tecnología y a las herramientas de que se dispone, los grupos humanos recurren a ellas para crear las *koinés*. Los traductores y los diccionarios en línea están favoreciendo la creación de *koinés* con un peso fuerte de una lengua, pero sin que se pueda considerar que se trate de la lengua en que se basa. Es un mecanismo puntual para una circunstancia puntual y que desaparece con la finalización del evento, porque en ediciones sucesivas la tecnología mejorará, las herramientas cambiarán y la *koiné* que se genere será diferente; o tal vez ya no se podrá hablar de una *koiné*, sino de una verdadera lengua usada adecuadamente, porque la mejora de estas herramientas y la mejor preparación de los deportistas en el conocimiento de varias lenguas hace suponer que el final de las *koinés* está próximo; mientras tanto, ya hay academias y organismos oficiales y oficiosos que se dedican a la enseñanza de lenguas a los deportistas de élite y también a los que no lo son.

Los eventos deportivos son una buena excusa para que los turistas deportivos practiquen una lengua extranjera. Es una buena oportunidad y también es un buen motivo para estudiarla. Uno de los problemas con que se encuentra la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas es la desmotivación. Poder dirigirse al ídolo en su lengua para impresionarlo, o simplemente querer seguir lo que dice a través de sus *tuits*, incita a muchos *fans* y seguidores a estudiar la lengua en la que sus ídolos se suelen comunicar. Esto ha favorecido que la industria del turismo se haya visto favorecida con la incorporación de una nueva oferta turística: los cursos de idiomas y deportes. Se han unido dos ideas para que la experiencia del turista sea más rica y provechosa.

4. CURSOS DE SEGUNDAS LENGUAS EN ENCLAVES DEPORTIVOS

Se ha generalizado la creación de cursos de segundas lenguas en campamentos de verano destinado a niños o adolescentes en los que se alterna la enseñanza de una lengua con la práctica de uno o varios deportes. El profesional, por norma general, tiene que estar capacitado para entrenar en algún deporte y también para poder enseñar una segunda lengua. Cuando los campamentos están pensados para clientes nacionales, la

segunda lengua que se enseña suele ser el inglés; pero cuando los clientes son extranjeros, la lengua que se enseña es la lengua que se habla en el país o la zona en la que se realiza el campamento. Por lo tanto, el monitor o entrenador tiene que tener una preparación también como profesor de segundas lenguas, porque puede que le sea útil en su vida profesional. Al enseñar una lengua, el profesorado enseña también una metodología, un saber hacer que transmite a sus alumnos de una manera implícita; no hace falta explicitarlo en la mayoría de los casos, pero en lo referente a la enseñanza de una lengua aplicada al turismo deportivo, sí sería conveniente explicitar que hay maneras de aprender una lengua que son más útiles que otras, materiales o recursos más apropiados para según qué tipo de alumnado y fuentes donde poder adquirir todo tipo de información que facilite la docencia de una segunda lengua.

5. CONCLUSIÓN

La enseñanza de segundas lenguas con fines específicos se ha generalizado en todo el mundo porque responde a una necesidad empresarial. El deporte se ha convertido en un importante medio económico a nivel mundial. Las olimpiadas o los campeonatos mundiales de fútbol, tenis o de autos son seguidos por millones de personas de todo el mundo. Al mismo tiempo, la salud, principal tema de preocupación de la humanidad, se ha unido de manera inseparable al ejercicio físico y este tiene que estar de manera obligada en todo lo que tiene que ver con el ocio, el relax o la diversión. Cuando se enseña español con este fin en másteres profesionales, el alumnado aún no sabe cuál será en el futuro el uso que pueda hacer de esta lengua, porque la demanda puede variar por muchas razones de manera brusca y drástica. El origen del turismo de una zona depende de la oferta que la zona ofrezca pero también de las condiciones coyunturales de los turistas. Los españoles, a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, visitaban de manera más que aceptable Túnez, desde el norte hasta el sur del país. Había vuelos regulares desde Madrid y Barcelona a la capital y otras ciudades del país varios días a la semana. A partir de 2010 empieza a decaer la oferta, y especialmente caerá en picado a partir de 2011, después de la revolución tunecina; las causas principales son la crisis que afecta a la clase media española y el miedo o la prudencia por los acontecimientos políticos acaecidos en la zona y en especial el medio al terrorismo. Con estas expectativas, el alumnado no se muestra lo suficientemente entusiasta, porque la utilidad que el español tenga en su vida profesional es incierta. Por ello hay que plantearse la enseñanza de la lengua como algo que les pueda servir más allá del español. La ventaja que tiene el español aplicado al deporte es que comparte muchas estructuras con muchas más lenguas y el alumno bien instruido puede aprender que sus cursos de español le sirvan para poder comunicar en el ámbito del deporte en otras lenguas próximas al español, como el portugués o el italiano; y no tan próximas, como en el caso del inglés, el alemán o el ruso. Los planes de estudios de los másteres condensan el tiempo y los contenidos sin sacrificar el número de materias que se quieren impartir. Esto responde a una política de estudios que trata de beneficiar al alumnado, pues se pretende que en el menor tiempo posible se adquiera un título superior que habilite para la vida profesional. Muchas veces se accede a los másteres sin haber adquirido unas nociones previas, y esto hace suponer que cualquiera puede acceder a unos estudios específicos como si de estudios generales se tratasen. Pero la oferta laboral hoy en día es muy variable y el estudiante

antepone su interés por tener un trabajo y una independencia económica a seguir el camino de su vocación, si es que la hubiera. El español aplicado corre a menudo esta suerte. No se sabe muy bien cuáles serán los mercados que se vayan a desarrollar en lengua española ni lo importante que puede llegar a ser el cliente hispanohablante; por ello introducir en la enseñanza de español como lengua aplicada elementos que puedan servir para la comunicación de una manera eficaz en varias lenguas es algo muy positivo y atractivo para el estudiante que se matricula de esta materia optativa casi obligado por los planes de estudios. Favorecer estrategias comunicativas, informar sobre usos de plataformas que de manera rápida y cómoda puedan resolver conflictos lingüísticos, reflexionar sobre la importancia del contenido del mensaje sobre la forma, resulta motivador y útil para este tipo de alumnado. Aprovechar las tecnologías en el aula y favorecer un ambiente lúdico y de cooperación convierten un curso de una materia no elegida *a priori* en algo entretenido que va a favorecer la continuidad de la lengua española en muchos planes de estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUDO TORRICO, J. (2012): “Patrimonio etnológico y juego de identidades”, *Revista Andaluza de Antropología*, 2, 1-19.
- CUARTAS, J. M. (1990): “En torno al concepto de “koiné” o interdialecto”, *Thesaurus*, XLV, 3, 743-746.
- LATIESA, M. y PANIZA, J. L. (2006): “Turistas deportivos. Una perspectiva de análisis”, *Revista Internacional de Sociología*, LXIV, 44, 133-149.

Dialectología y sociolingüística, análisis de errores e interlengua, ¿mundos distintos?

JAVIER GARCÍA GONZÁLEZ
Universidad Autónoma de Madrid

I. ALGUNOS PROBLEMAS Y CUESTIONES PENDIENTES EN EL AE Y LOS ESTUDIOS DE IL

Desde los años 70 y 80, uno de los ámbitos de la Adquisición/Aprendizaje de Segundas Lenguas (ASL) más trabajados han sido los estudios de Interlengua (IL) y de Análisis de Errores (AE). Desde los estudios de autores fundacionales como P. Corder o L. Selinker, se han ido desarrollando instrumentos metodológicos que permitieran investigar de manera más precisa.

En Español como Lengua Extranjera (E/LE), desde los años 90 ha ido avanzando paulatinamente la investigación en este campo, con una gran cantidad de tesis, memorias y trabajos de investigación¹. Pero conforme ha ido aumentando la producción de trabajos se han ido desvelando algunos problemas:

1. *Pervivencia dominante del Análisis Contrastivo (AC)*: Casi salvo el estudio fundacional de S. Fernández (1991), han sido escasos los estudios multilingües, ya que en el AE y los estudios de IL en español se ha mantenido soterrado el AC, por lo que los trabajos se han centrado en el estudio de aprendientes de lenguas particulares². Ha habido, pues, un mayor desarrollo de lo interlingüístico que de lo intralingüístico.
2. *L1/L2/L3*: Consecuencia de lo anterior es que, en muchos estudios, se ha partido de la ecuación LENGUA MATERNA = L1 y, además, en muchas ocasiones se ha obviado la influencia que pudiera tener una L3 de los aprendientes. Esta L3 puede superponerse a la L1, pues, al considerarla el aprendiente como más cercana a la L2, la usaría como estrategia de compensación.
3. *Corpus, pruebas y objetivos del análisis*: En general, los corpus usados en el AE son coyunturales, elaborados *ad hoc*, con grupos de informantes-aprendientes no aleatorios, pues son seleccionados por su disponibilidad, y no hay posibilidad de replicar el estudio. Se parte, además, de la base de que institución = instrucción, por lo que no se suelen tener en cuenta variables extrañas (no controladas por el investigador).

.....
1. En el número 5 de la *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lengua* podemos encontrar un estado de la cuestión hasta 2009, con artículos que valoran los estudios de AE e IL hasta ese momento de M. Baralo, J. Sánchez Iglesias, V. de Alba o G. Vázquez, entre otros.

2. La nómina de lenguas que encontramos en los estudios de AE es muy amplia. Destacan, por el número de estudios: chino, francés, inglés, italiano, portugués o serbo-croata. Otras lenguas, como árabe, checo, esloveno, filipino, finés, griego, húngaro, neerlandés, noruego, polaco, ruso, thai, malayo y turco, también han sido objeto de estudio. En “El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas”, de V. de Alba, que inicia el número 5 ya citado de la *Revista Nebrija*, y en M. Á. Alonso (2014) pueden encontrarse nóminas bastantes completas.

Por otro lado, hay una tendencia generalizada a realizar análisis centrados en producciones escritas académicas y pruebas estructurales descontextualizadas. Son escasos los estudios de AE que usan material oral³. Consecuencia de ello es el predominio del análisis de temas gramaticales y la escasez de investigaciones que analicen elementos discursivos.

4. *Análisis de los datos:*

- a) El análisis de los datos suele hacerse mediante *precuantificación*. Se usa una metodología pseudoestadística, pues, básicamente, se trabaja la frecuencia con porcentajes sobre cifras globales de aparición de un fenómeno. No suelen hacerse análisis estadísticos más complejos ni se tiene en cuenta la diferencia establecida por P. Lennon (1991) entre *type* y *token*⁴.
 - b) Tampoco suele usarse un *grupo de control* pasivo o activo: otro grupo de no nativos de igual nivel o un grupo de nativos⁵, así como la revisión por otros *correctores* del análisis realizado por el investigador, como aconsejaba P. Lennon (1991)⁶.
 - c) Finalmente, no se tienen en cuenta las reflexiones de los aprendientes, o de hablantes nativos o bilingües, pues no se suelen realizar análisis cualitativos hermenéuticos.
5. *Tipología(s) de errores:* En los estudios de AE existen múltiples y variadas tipologías creadas *ad hoc*⁷, por lo que casi cada investigación propone una propia.
6. *Fosilización:* Si bien ha aumentado los estudios de AE sobre lenguas particulares, no lo han hecho tanto los trabajos sobre fosilización —uno de los ámbitos más estudiados en el AE y los estudios de IL en inglés⁸—, que siguen siendo escasos sobre el español⁹.

.....
3. Salvo en algunos casos, como en Sukij Poopuang (2013), que estudió los errores en conversaciones orales teniendo en cuenta también las dudas y rectificaciones. También podemos encontrar algunos trabajos que incluyen análisis de la conversación, la cortesía y elementos discursivos (por ejemplo: Lin 2005; S. Fernández 1991; G. Vázquez 1991; J. M. Bustos y J. Sánchez Iglesias 2006).

4. Tipo de error (*type*) y las veces en que aparece (*token*), distinción necesaria ya que, si un mismo tipo de error como, por ejemplo, la confusión entre imperfecto e indefinido en un determinado contexto, aparece en un texto, supongamos, seis veces: ¿nos encontramos antes seis errores o solo ante uno?

5. Como si encontramos, por ejemplo, en el trabajo de M. Á. Alonso (2015) sobre los errores en las oraciones condicionales y concesivas en serbohablantes, donde el uso de dos grupos de control diferentes al serbio (uno de no nativos y otro de nativos) puso de relieve interesantes coincidencias y disimilitudes no esperadas entre los tres grupos. También encontramos grupo de control en M. J. I. Semino (2005).

6. Se evitaría, además de los inevitables fallos en el análisis, la paradoja del observador (Labov): el investigador tiene su propio idiolecto y concepción de lo estándar, usual o común.

7. Las tipologías de G. Vázquez (1999) y S. Fernández (1997) han sido las más seguidas. Otras propuestas más teóricas son: J. M. Bustos (1998, 2006), I. Penadés (2003) y J. García (2007).

8. Ver, por ejemplo, el artículo de M. Long, "Stabilization and Fossilization in Interlanguage Development", en C. J. Doughty y M. Long (2003).

9. Entre ellos están los trabajos de Y. H. Lin (1995; recogido, y defendido, en Y. H. Lin 2005), que es un estudio de casos para el chino, S. Tramuja (2008), un estudio pseudolongitudinal de hablantes brasileños, y la recopilación de J. M. Bustos y J. Sánchez (2006).

2. APORTACIONES DE LA SOCIOLINGÜÍSTICA A LA ASL

Aunque las disciplinas que estudian el cambio lingüístico (lingüística histórica, sociolingüística y dialectología), el AE y los estudios de IL se crearon en ámbitos distintos y tenían, en principio, objetos de estudio e intereses diferentes, conforme se fueron desarrollando los estudios de ASL, se fueron viendo sus puntos en común y la utilidad de que se relacionaran. Pitt Corder (1992 [1973]) ya señaló la relación que la sociolingüística y la dialectología podrían tener con la enseñanza de lenguas¹⁰. En el español, en F. Moreno (1994) detallaba qué lugar podrían ocupar las propuestas hechas hasta esa época desde la sociolingüística en la enseñanza de lenguas. Y en 1996 S. L. McKay y N. H. Hornberger, para el inglés, trataron ya de realidades concretas y recopilaron en cuatro grandes secciones (*Lengua y sociedad*, *Lenguaje y variación*, *Lenguaje e interacción* y *Lengua y cultura*) importantes estudios de ASL desde un punto de vista sociolingüístico.

En las últimas décadas del siglo XX y a principios del XXI el enfoque sociolingüístico se ha ido aplicando en los estudios sobre enseñanza de lenguas y de ASL en ámbitos concretos:

- a) Surgen modelos en los años 80, como el socioeducacional de R. C. Gardner y el de aculturación de J. Schumann (con su *Hipótesis de la Pidginización*), que parten de factores como las actitudes o la motivación para determinar el progreso o la fosilización en la ASL. En el ámbito de la enseñanza a inmigrantes, se han venido desarrollando de manera importante los estudios sobre identidad (F. Moreno 2007)¹¹.
- b) Se ha seguido insistiendo en la aplicación de las herramientas desarrolladas por el variacionismo. Como señala R. Young (2000 [1999]: 23), del mismo modo que los estudios de sociolingüística histórica establecieron que el cambio lingüístico histórico no era posible si no existía una variación sincrónica ordenada, los estudios de ASL vieron que la variación sistemática en la IL del individuo era esencial para el desarrollo de esa IL: los mecanismos de variación-cambio serían iguales. Autores como D. R. Preston (2000 [1989]) o S. Romaine (2003) abogan por la aplicación de la metodología variacionista y el uso de técnicas cuantitativas rigurosas en el análisis de la IL.
- c) La comunicación y la interacción interculturales han recibido también atención, con la aplicación de teorías como la de la co-construcción y la de la competencia interactiva, que entienden la comunicación intercultural como un ajuste y negociación recíprocos, así como, en general, el desarrollo de las teorías interaccionistas de ASL¹².

.....
10. P. Corder (1992 [1973]: 140-151) estableció diferentes ámbitos en los que estas disciplinas serían útiles: desde un nivel político superior (ámbito que afectaba a la sociología del lenguaje) hasta niveles más concretos (qué es una lengua, qué debe enseñarse y cómo debe organizarse, o cómo estructurar la presentación de contenidos).

11. En el caso del español podemos encontrar el estudio sobre procesos de pidginización en el español hablado por inmigrantes de I. García Parejo (2000). Ver también I. García Parejo (2004) para los estudios sobre identidad en español.

12. Así, por ejemplo, las planteadas por M. Long y R. Ellis.

- d) La elección del modelo de lengua y el concepto de estándar o la enseñanza de las variedades en ELE es un tema cada vez más recurrente –dado que el español es una lengua policéntrica con un importante número de variedades–, tratado en los últimos años por autores como F. Moreno (2000b, 2010) o M. A. Andión (2013).

En definitiva, como señala F. Moreno: “[...] la sociolingüística aporta un enfoque y un sustento teórico, metodológico y didáctico a una forma de entender el mundo de las segundas lenguas” (2007: 68).

Es necesario, pues, seguir profundizando en las relaciones entre las disciplinas que estudian el cambio lingüístico (sociolingüística, dialectología y lingüística histórica), por un lado, y la enseñanza de lenguas y ASL, por otro. Además, los avances en estas disciplinas, donde surgen constantemente surgen nuevas ideas y conceptos, nos obligan a seguir trabajando y renovando en esa línea.

A continuación se expondrán algunos ejemplos concretos de cómo los conceptos y métodos de las disciplinas que estudian el cambio lingüístico pueden hacer interesantes aportaciones al AE y a los estudios de IL.

3. ALGUNOS EJEMPLOS DE POSIBLES APORTACIONES

3.1.

En las diferentes tipologías de errores en ELE habitualmente manejadas ha habido una confusión entre tipos de errores y mecanismos de error

Podemos establecer diferentes tipologías de errores desde diversos criterios (J. García 2007):

- a) Causa o causas: según si interviene la L1 o una L3 o no (errores interlingüales/intralingüales), o por un criterio psicodidáctico (errores de entrada o transferencia de instrucción/errores de razonamiento y organización de la información/ errores de ejecución y aplicación).
- b) Competencia o competencias afectadas: errores de pronunciación, gráficos, gramaticales, léxicos, sociolingüísticos, pragmáticos.
- c) Implicaciones pedagógicas: por su extensión y permanencia (errores residuales / actuales, transitorios / fosilizables / fosilizados, generales / individuales), o por la dificultad de su detección (idiosincrásicos en forma o contenido / congruentes / de uso).
- d) Incidencia en la comunicación: errores no significativos / significativos / que crean ambigüedad en el mensaje / estigmatizantes.

Esta propuesta (J. García 2007) plantea cuatro criterios, cada uno de ellos útil según el objetivo del análisis. Un mismo error puede ser analizado desde los cuatro puntos de

vista: elegir uno u otro dependerá del objetivo del análisis. Un mismo error, además, puede tener varias causas y afectar a varias competencias.

¿Qué sucede con otras clasificaciones? Corder (1992 [1973]) estableció una clasificación (omisión, pérdida, cambio de orden, hipergeneralización, etc.) que se ha tomado como base frecuentemente en los estudios de AE e IL. Sin embargo, ¿son tipos de error estos fenómenos o son fenómenos de naturaleza distinta? En muchas ocasiones, se han considerado equivalentes los tipos de errores y los procesos o procedimientos de ejecución de errores. Esta distinción, clara para la sociolingüística, la dialectología y la lingüística histórica, no lo ha sido tanto en el campo del AE y los estudios de IL. Por ello, es necesario establecer una tipología diferenciada:

- a) Por un lado, tendríamos los tipos de errores que acabo de señalar, diferentes según la perspectiva que queramos adoptar y la finalidad del análisis.
- b) Por otro lado, debemos considerar que estos errores se crean mediante unos mecanismos lingüísticos y estratégicos de cambio que son universales, en el sentido de que aparecen en cualquier tipo de hablante, nativo o no. Estos mecanismos son la base del cambio lingüístico, ya que *mediante ellos* (no *por ellos*) se produce la creación de variantes que da lugar a las variedades (sociales, geográficas) y, por ende, al cambio histórico en el tiempo. Pero también dan lugar al cambio interlingual, en las interlenguas. Actúan, por tanto, en situaciones de cambio intralingual en hablantes nativos, así como en situaciones de cambio por contacto interlingual en hablantes no nativos. Lo que la dialectología, la sociolingüística y la lingüística histórica han llamado variantes que producen cambios y los estudios de AL y de IL errores compartirían, pues, los mismos mecanismos. La relación entre estos mecanismos de error y los tipos de error sería compleja, ya que un mismo mecanismo puede actuar para crear diferentes tipos de errores o en un mismo tipo de error pueden actuar varios mecanismos.

Estos mecanismos de cambio-error (no *tipos*) son de dos clases (J. García 2007):

- a) *Mecánicos* (que corresponden a las cuatro categorías básicas de error que estableció Corder en 1973). Habitualmente usados en fonética histórica, sociolingüística y dialectología, pueden aplicarse a todos los niveles de lengua. Al ser *mecánicos* muchas veces no comportan la intervención de los mecanismos cognitivo-estratégicos que luego mencionaré. Serían la *falsa selección* (/b/ por /p/ en la pronunciación, *por* en lugar de *para*, etc.), *omisión* (por ejemplo de *e-* ante *s* a principio de palabra o del relativo *que*), *adición* (el más frecuente; por ejemplo, de consonantes o de *se*) y *falsa colocación* (metátesis consonánticas, cambios de orden de preposición y relativo, etc.)
- b) *Cognitivo-estratégicos*. Son habitualmente usados en morfosintaxis histórica, sociolingüística y dialectal. Serían la *simplificación*¹³ (uso del presente o del infiniti-

13. Término que englobaría los fenómenos que la morfosintaxis histórica denomina *neutralizaciones* (a favor del término menos marcado de una oposición) y *nivelaciones* (eliminaciones de alternancias).

vo en lugar de otros tiempos, uso de indicativo por subjuntivo, etc.), *extensión* o *hipergeneralización-hipercorrección* (por ejemplo, uso de subjuntivo por indicativo, eliminación del pronombre sujeto en casos de contraste), *creación* (de una palabra no existente en español, pero posible dentro de los mecanismos internos de la lengua), *sustitución* (uso de perífrasis o paráfrasis por desconocimiento del término correcto), *reanálisis* o *falso análisis* (por ejemplo, considerar femenina cualquier palabra acabada en *-a*), y, por último, uno de los mecanismos más productivos de errores-cambios: la *mezcla de códigos* (transferencias de una L1 o L3).

La mezcla de códigos es otro de los puntos de contacto entre la sociolingüística y los estudios de AE y de IL. Este es un segundo ejemplo que desarrollaré a continuación.

3.2.

La teoría sociolingüística del *Cambio Lingüístico Inducido por Contacto* (CLIC), planteada por S. Thomason y T. Kaufmann (1988), ha tenido un importante desarrollo en las últimas décadas. S. Thomason (2001: 60) establece una tipología de predictores de clases y grados de cambio centrada en dos bloques de factores: lingüísticos y sociales. Uno de los factores lingüísticos básicos que ayudarían a predecir cómo y en qué grado se puede producir el CLIC¹⁴ es la *marcación* (*Universal Markedness*) de los rasgos transferibles¹⁵. Este factor ha sido tenido en cuenta en el AE y los estudios de IL como factor de previsión de errores (D. Larsen-Freemann y M. Long 1994: 99-10; Brucart 1999). De acuerdo con el principio de marcación universal, los errores se producirían en mayor medida al intentar adquirir elementos con rasgos marcados en la L2 y no marcados en la L1¹⁶. Sin embargo, en S. Thomason y T. Kaufmann (1988: 22-34) se discute el principio de *naturalidad* de los cambios (de lo complejo a lo sencillo) y se ponen numerosos ejemplos de transferencias de rasgos marcados a lenguas donde no están marcados. Sería necesario, pues, replantearse la marcación como factor predictor de errores fuerte en la ASL. Los estudios de AE e IL deberían profundizar en esta cuestión y tener en cuenta los datos que nos da la sociolingüística.

Respecto de los factores sociales, a diferencia de otras teorías sociolingüísticas sobre contacto y de gran parte de los estudios de AE e IL, el CLIC los considera más determinantes en la práctica que los lingüísticos, aunque son más difíciles de objetivar. Varios de estos factores o subfactores tienen una directa aplicación en la ASL:

- La relación de dominio (socioeconómico y político) entre los grupos, que influiría en que haya una mayor o menor intensidad del contacto.

14. Los otros son la distancia tipológica entre la Lengua Fuente (LF) y la Lengua Objeto (LO), y el grado en que se integran los rasgos o elementos en el sistema lingüístico.

15. Los rasgos marcados suelen eliminarse y se transfieren los rasgos menos marcados o tipológicamente más congruentes.

16. Brucart (1999) pone el ejemplo de las construcciones en las que una subordinada completiva actúa como complemento de un nombre: en muchas lenguas no aparece la preposición (*My idea that John is guilty*, *La meva idea que en Joan es culpable*, *Ma pensée que Jean était coupable*), frente al español, que la mantiene (*La idea de que Juan es culpable*). En español habría que considerar este rasgo como marcado, lo que vendría corroborado por la existencia del fenómeno del *queísmo* entre los propios nativos. La consecuencia en E/LE es que este rasgo será difícil de dominar para los aprendientes en cuya L1 es las que este rasgo no esté marcado.

- La actitud de los hablantes (S. Thomason 2001: 77-85): el factor de consecuencias más difíciles de predecir y el más complicado de objetivar, muy relacionado con las creencias. Las actitudes hacia un grupo étnico o social influyen en las actitudes hacia sus modelos o sus instituciones culturales, como es la lengua, lo que puede llevar a facilitar el cambio o, por el contrario, crear resistencia. Con la actitud interactúan nociones como identidad, conciencia social y lingüística, prestigio (abierto o encubierto), motivación o percepción de distancia social entre grupos, conceptos muy trabajados en la sociolingüística pero difíciles de definir y establecer en la práctica.

Si bien algunos de estos conceptos han sido trabajados en ASL y especialmente en la enseñanza a emigrantes (J. Schumann incluyó algunos de ellos en su modelo de aculturación), apenas lo han sido en la enseñanza-aprendizaje de ELE.

Aunque se han estudiado las actitudes de los hablantes nativos hacia otras variedades del español, hay pocos trabajos sobre la actitud de los hablantes nativos hacia la IL¹⁷, y, también (aunando sociolingüística, dialectología y ASL), sobre la actitud hacia interlenguas de variedades distintas de la estándar (tema ya apuntado por P. Corder en 1973). Esto nos permitiría, por ejemplo, prever los llamados errores estigmatizantes, que pueden entorpecer e incluso anular la comunicación.

3.3.

Relacionado con lo anterior y dentro, también, de la teoría de CLIC encontramos el concepto de *aprendizaje imperfecto*. En el CLIC se distinguen dos procesos o situaciones de contacto: (a) préstamo y (b) deslizamiento o abandono (*shift*) (S. Thomason y T. Kaufman 1988: 65-146; S. Thomason 2001: 67-76), proceso este último en el que paulatinamente se produce una pérdida de la L1 a favor de una L2. La existencia o no de *aprendizaje imperfecto* o *deficiente* de una L2 (S. Thomason 2001: 66) marca la diferencia entre ellos. El aprendizaje imperfecto o deficiente no sería resultado de incapacidad o de falta de acceso para el aprendizaje de una L2, ya que, aunque el grupo de hablantes de la lengua en deslizamiento tiene posibilidades para una perfecta adquisición de la L2, los aprendientes usan (consciente o inconscientemente) rasgos no utilizados por los nativos de la L2 y transfieren a su versión de la L2 elementos de su L1.

La idea de un aprendizaje imperfecto consciente con el objetivo de mantener la identidad es un concepto interesante en el que habría que profundizar y que solo se ha tratado parcialmente en ELE¹⁸. Podría ayudar al estudio de casos de lo que podría llamar *autofosilización* o fosilización consciente.

3.4.

Por último, y siguiendo en la teoría del CLIC, está el concepto de *dominio lingüístico*. Mientras que S. Thomason parte de una dimensión social y colectiva del CLIC, otro

17. Si se ha estudiado el uso de estrategias por parte de los nativos no expertos en su interacción con no nativos en español (A. Muñoz 2002).

18. En el caso de la pronunciación, sobre los efectos de la autoidentidad y el autoconcepto en el aprendizaje de la pronunciación del español como lengua extranjera podemos ver el trabajo de E. Verdía (2002).

sociolingüista de esta corriente, D. Winford (2005), plantea el concepto de *dominio lingüístico* desde un punto de vista psicolingüístico y no social, que tiene en cuenta la actitud individual, pues la lengua dominante en un individuo sería aquella que él considera como primera lengua, independientemente de que sea o no su lengua materna¹⁹. Adoptar este concepto conlleva, como ha hecho la sociolingüística, abandonar la fórmula $L_1 = \text{Lengua Materna (LM)}$. La L_1 puede ser una segunda lengua (segunda por su orden temporal de aprendizaje-adquisición) que adquiere un estatus de L_1 por decisión del individuo²⁰. Los estudios de AE e IL en ELE deberían tener en cuenta este concepto de L_1 y que la supuesta LM de los aprendientes puede no ser su lengua dominante. Además, en determinadas circunstancias puede transformarse una L_n en dominante: por ejemplo, si esa L_n es más parecida al español que su LM o L_1 .

4. CONCLUSIONES

En definitiva, he intentado mostrar en este trabajo la necesidad de seguir ahondando en las relaciones entre las disciplinas que estudian el cambio lingüístico (sociolingüística, dialectología y lingüística histórica) y los errores e IL, ya que son dos orillas del mismo mar: lo que unos llaman variación otros lo llaman error, pero el fenómeno es el mismo y se rige por mecanismos similares. Esto ayudaría a resolver algunos temas que siguen pendientes de estudio en el AE e IL, tales como:

- Establecer una tipología de errores que separe claramente mecanismos de error-cambio y tipos de error.
- Investigar sobre los errores estigmatizantes para los nativos.
- Investigar las actitudes de nativos hacia no nativos que usan elementos no estándar, de otras variedades regionales o sociales del español.
- Aplicar técnicas estadísticas variacionistas en el análisis de los datos.
- Usar grupos de control (activos o pasivos) con nativos para monitorizar los análisis y evitar la paradoja del observador.
- Usar más los corpus orales, para analizar elementos interaccionales y discursivos.
- Partir de la consideración de la L_1 como lengua dominante, no siempre equivalente a LM, y tener en cuenta la L_3 (o L_n) de los aprendientes.
- Tener en cuenta en los estudios de IL y, especialmente en los de fosilización, la posibilidad de la existencia de un aprendizaje imperfecto o deficiente consciente.

.....
19. Está cercano así a la teoría de K. Zimmermann, que propugna una teoría constructivista del contacto que da relevancia a los procesos cognitivos individuales que construyen, conforman, los factores relevantes en un contacto; esto explicaría que procesos de contacto en circunstancias "objetivas" similares tengan un desarrollo y resultados distintos.

20. Así las terceras generaciones de hispanos en EE UU, que entrarían en el concepto de *hablantes de herencia*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO ZARZA, M. Á. (2015): *Análisis de errores en oraciones condicionales y concesivas en aprendientes de ELE serbobahablantes*, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid (UAM).
- ANDIÓN, M. A. (2013): “Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes”, *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 46/82, 155-189. <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v46n82/a01.pdf> [consulta: 22/10/2016]
- BRUCART, J. M. (1999): “La gramática en ELE y la teoría lingüística: coincidencias y discrepancias”, *Revista redELE*, 3, http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_03/ [consulta: 22/10/2016]
- BUSTOS, J. M. y SÁNCHEZ, J. J. (coords.) (2006), *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas*, Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- CORDER, S. P. (1973): *Introducing Applied Linguistics*, Penguin Books (Trad. *Introducción a la lingüística aplicada*, México: Limusa, 1992).
- DOUGHTY, C. J. y LONG, M. (eds.) (2003): *The Handbook of Second Language Acquisition*, Malden (MA): Blackwell.
- FERNÁNDEZ, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.
- GARCÍA GONZÁLEZ, J. (2007): “Una propuesta de tipología de errores”, M. Amengual et alii (coords.), *Adquisición y enseñanza de lenguas en contextos plurilingües*, Palma de Mallorca: Universitat Illes Balears, 87-94.
- GARCÍA PAREJO, I. (2000): “Procesos de pidginización en el español hablado por inmigrantes”, M. A. Zorraquino et alii (eds.), *¿Qué español enseñar. Actas XI Congreso de ASELE*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 349-358. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0349.pdf [consulta: 22/10/2016]
- GARCÍA PAREJO, I. (2004): “La enseñanza del español a inmigrantes adultos”, J. Sánchez e I. Santos (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL: 1259-1277.
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. H. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.
- LENNON, P. (1991): “Error: Some Problems of Definition, Identification and Distinction”, *Applied Linguistics*, 12, 180-196.
- LIN, YUE-HONG (2005): “Direcciones para los futuros estudios de la fosilización/estabilización”, *RedELE*, 3. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_11Lin.pdf?documentId=0901e72b80e0664a [consulta: 22/10/2016]
- MCKAY, S. L. y HORNBERGER, N. H. (1996): *Sociolinguistics and Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- MORENO, F. (1994): “Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas”, *REALE*, 1, 107-135.
- MORENO, F. (trad. e introd.) (2000a): *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*, Madrid: Arco/Libros.
- MORENO, F. (2000b): *¿Qué español enseñar*, Madrid: Arco/Libros.
- MORENO, F. (2007): “Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística”, *Revista de educación*, 343, 55-70.
- MORENO, F. (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, Madrid: Arco/Libros.
- MUÑOZ, A. (2002): *Estrategias de comunicación en la interacción entre hablantes no nativos y hablantes nativos de español*, Tesis doctoral, Madrid: UAM.

- PENADÉS, I. (2003): "Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores", *Linred*, Universidad de Alcalá de Henares. http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf [consulta: 22/10/2016]
- POOPUANG, S. (2013): *Análisis de errores en aprendientes tailandeses de español como lengua extranjera: los tiempos de pasado en indicativo*, Tesis doctoral, Madrid: UAM.
- PRESTON, D. R. (1989): "Variationist Perspectives on Second Language Acquisition and Linguistic Variation", R. Bayley y D. R. Preston (eds.), *Second Language Acquisition and Linguistic Variation*, Amsterdam, John Benjamins: 1-45 (Trad. en F. MORENO 2000a: 39-84).
- REVISTA NEBRIJA DE LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS, 5, 2009. https://www.nebrija.com/revistalinguistica/files/revistasPDF/526a47832ef87_revista_completa_5.pdf [consulta: 22/10/2016]
- ROMAINE, S. (2003): "Variation", C. J. Doughty y M. Long (2003), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Malden (MA): Blackwell, 409-435.
- SEMINO, M. J. I. (2005): *La hipótesis de la escala invertida de interferencias en el aprendizaje del español como lengua extranjera; un estudio con alumnos brasileños*, Tesis Doctoral, UAM.
- THOMASON, S. y KAUFMAN, T. (1988): *Language Contact, Creolization and Genetic Linguistics*, Berkeley-Los Ángeles-Oxford: University California Press.
- THOMASON, S. (2001): *Language Contact. An Introduction*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- TRAMUJAS, S. (2008): *La fosilización en la interlengua en las producciones escritas de lusohablantes aprendientes de español*, Trabajo de Investigación, Madrid: UAM.
- VÁZQUEZ, G. (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid: Edelsa.
- VERDÍA, E. (2002): "Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: reflexión y propuestas", *Didáctica del español como lengua extranjera*, 5, Madrid: Fundación Actilibre, 223-241.
- WINFORD, D. (2005): "Contact-induced changes", *Diachronica*, 22 (2), 373-427.
- YOUNG, R. (1999): "Sociolinguistic Approaches to Second Language Acquisition", *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge University Press, 19, 105-132 (Trad. en F. MORENO 2000a, pp.17-38).

Hacia un modelo para la inclusión y el tratamiento de variedades de lengua en ELE

JULIANA GÓMEZ MEDINA
Freie Universität Berlin

I. INTRODUCCIÓN

Las variedades de lengua (VL) y sus valores sociales representan en el último siglo un interesante foco de investigación lingüística. La descripción de los rasgos variacionales, las circunstancias históricas, la valoración de la multiplicidad de VL en el español, plantean un extenso campo de estudio. La diversidad lingüística en el idioma origina también iniciativas de jerarquización y homogeneización. Son recurrentes los discursos en torno a *lengua estándar*, *español de América* vs *español de España* y *panhispánico*. Los manuales de ELE no escapan al fenómeno de relativización de VL, cuya integración en los contenidos se reduce a la mención de “un par de datos curiosos” de los rasgos fonéticos, léxicos y morfosintácticos estereotípicos que no coinciden con los rasgos prototípicos del modelo centro-norte peninsular. Ante la paradoja de pluralidad en la lengua y las tendencias homogeneizadoras, resulta pertinente una apertura de perspectivas que objetive la problemática diglósica, genere modelos de integración de VL en manuales más acordes a la realidad lingüística del español, esté acorde con la inmediatez y ubicuidad de la comunicación en nuestro tiempo, y dé cuenta del enfoque humanista en la actualidad didáctica.

2. VARIEDADES DE LENGUA EN MANUALES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Como primera aproximación al estado de las VL en ELE, se realiza un estudio piloto empírico de comparación de dos manuales de español de uso en el contexto universitario europeo: *Con Dinámica*, de la editorial alemana Klett (2009) y su reedición *Vía Rápida*, de Difusión (2011). Los dos materiales sustentan decisiones de contenidos en el principio del “español como una *lengua policéntrica*”, es decir, con varias normas cultas. “El enfoque de *Con Dinámica* se define como (...) representativo del policentrismo del mundo que habla español” (Ainciburu *et. al.* 2010: 4). La frecuente aparición de geolectos en los audios evidencia una acentuada diglosia del geolecto proveniente de la región centro-peninsular de España. O sea, se presenta (i) un modelo *digno* para el aprendizaje, a pesar de la intención expresada en el prólogo de resaltar positivamente la riqueza de la diversidad del idioma (Gómez Medina 2013). La adhesión a un modelo de lengua dominante y la falta de certezas en cuanto a las motivaciones de los creadores de materiales, plantean la necesidad de explorar las circunstancias históricas, las contribuciones de la lingüística, las determinaciones institucionales que delimitan las actitudes frente a la diversidad de la lengua, así como el interrogante metodológico en el caso de otras lenguas europeas. Estos puntos se desarrollan a continuación.

3. UNA MIRADA HISTÓRICA A LA LENGUA

El mundo hispanohablante se conforma de 21 países, cerca de 500 millones de hablantes nativos, 78 millones de aprendices y hablantes de dominio nativo, y se proyecta con el equivalente al 10 % de la población a nivel mundial en unas pocas generaciones (Fernández Vítóres 2014). Tal amplitud en cifras, además de ser poco comparable con respecto a casi cualquier otra lengua, plantea que la diversidad de VL sea probablemente el sello más particular del idioma español. Sin embargo, las acciones para jerarquizar y restar visibilidad a la pluralidad en la lengua son una constante en la historia del idioma. Acontecimientos de corte político y religioso contribuyen a la consolidación de una lengua plural: la presencia de población árabe en la península (siglo VIII-finales del XV), cinco siglos de expansión del reino de Castilla, la unificación con la corona de Aragón, la expedición a las Indias Occidentales (siglo XV) y la llamada “misión evangelizadora” conforman una primera etapa (Bravo García 2011). Aunque los procesos de expansión de la lengua dentro y fuera del contexto peninsular se intensifican a partir del siglo XVI con fenómenos de migración, segregación, sometimiento de lenguas y culturas locales, es justamente durante los procesos de emancipación de las Américas (último tercio del siglo XIX) cuando se asola de manera más severa la existencia y usos de otras lenguas minoritarias para la época (García Tesoro 2011). La escolarización masiva e industrialización a partir del siglo XX hacen que el español sea condición mínima para acceder a los niveles administrativos y de progreso social y económico. Estos hechos devienen, entre otras cosas, en la actual situación de monolingüismo de la mayoría de sus hablantes nativos. El contacto histórico con pueblos autóctonos ancestrales (americanos y de origen africano subsahariano), el contacto con lenguas y culturas peninsulares que sobreviven minoritariamente, las nuevas olas migratorias de orden mundial, las colonias extranjeras y la población de diversos orígenes étnicos en Latinoamérica y España, sustentan el hecho de que el español constituye hoy en día una de las lenguas con mayor número de hablantes y de VL.

4. PANORAMA LINGÜÍSTICO

Los estudios en VL tienen un importante cambio de perspectiva con el *cultural turn* y su concepto de grupos e individuos como agentes de significación cultural (Bach *et al.* 2012). Inicialmente el estudio de VL se limita a las hablas regionales (geolectos). El viraje conceptual humanista del siglo XX introduce de clasificación de rasgos internos (fonéticos, léxicos y morfosintácticos) que definen la identidad social, geográfica y situacional de los hablantes (Chambers 2003). El grueso de las investigaciones en VL del español clasifican las maneras de pronunciar, las elecciones morfosintácticas y elecciones léxicas para la conformación de perfiles de pertenencia regional. En Díaz Campos (2014) se encuentra uno de los aportes más recientes de la lingüística en cuanto a rasgos morfosintácticos más variables en el español:

1. Modo, tiempo y aspecto de las formas verbales: alternancia en el uso del indicativo y del subjuntivo en el marco temporal del ahora de la expresión de la probabilidad / posibilidad.

2. Omisión o reducción de preposiciones: uso o reducción de la preposición *a* en factores relacionados con el rasgo animado o no del objeto.
3. Uso de las formas pronominales: leísmo o formas del objeto indirecto para expresar objetos directos.
4. Uso de las formas adverbiales: variación entre dos sistemas de adverbios demostrativos denotando relación con el hablante o punto de lejanía.
5. Distinción compleja de las normas de tratamiento.
6. Uso del presente perfecto y / o del pretérito dependiendo de la referencia temporal.
7. Pluralización del verbo como regularización mediante la transformación de sujeto a objeto.

Si bien existe una exploración académica más o menos amplia de los aspectos morfosintácticos que varían en el idioma, el análisis de rasgos internos se centra en la fonética. Esta tendencia se sustenta en una cuestión logística, pues los fenómenos sintácticos son menos frecuentes y su identificación es notoriamente más compleja que los fonológicos (Schwenter 2011). En Lipski (2012) se describen los rasgos fonéticos más variables del idioma:

1. Presencia o ausencia de oposiciones entre /s/–/θ/, /j/–/ʎ/: casi todas las variables regionales del español comparten el mismo inventario de vocales y consonantes, con excepción de la interdental fricativa /θ/ y la palatal lateral /ʎ/ que tienen una distribución geográfica delimitada y que están ausentes en otras variedades del idioma.
2. Realización de las consonantes codas /s/, /n/, /l/, /r/: la consonante de final de sílaba es universalmente considerada como la más débil en términos de neutralización de oposiciones, reemplazos y aproximaciones, y es también en la que ocurren más típicamente las mayores diferencias sociolingüísticas del español.
3. Realización de las róticas /ɾ/ y /r/: los dos fonemas róticos, el simple /ɾ/ y el múltiple /r/ se mantienen en todas las variantes monolingües del idioma. No obstante, en algunas zonas puede variar a /tɾ/ (algunas zonas andinas), /ɹ/ (Costa Rica) o incluso /z/ (zonas altas de Bolivia).
4. Asimilación de la vocal acentuada y reducción vocálica: la asimilación de la vocal final átona /o/ hacia /u/ y de /e/ hacia /i/ se limita a unas pocas regiones de España y Latinoamérica, generalmente asociada al habla rural.
5. Armonía vocal: aunque no es frecuente en las lenguas romances, en algunas zonas la asimilación de la vocal final acentuada está determinada por la vocal átona final.

En cuanto al léxico, existe un recurrente simplismo entre *americanismo* y *peninsularismo* para describir el complejo y extenso perfil léxico del español. Esta división ignora, por ejemplo, elementos tabúes, jergas y mezclas de dialectos generados por los múltiples desplazamientos humanos dentro del mapa hispanohablante (Lipski 2011).

En el contexto de ELE, y de manera contraria a la tendencia en lingüística, el rol de los aspectos morfosintácticos concentra una gran atención: la gramática es protagonista, ya sea desde los enfoques estructuralistas tradicionales o desde los que se oponen a ellos. En todo caso, la popularidad de la gramática en ELE aún no fija su atención en la apreciación de las variaciones morfosintácticas en el español, ni siquiera a sus atributos regionales. En cuanto a los rasgos fonéticos, el desarrollo en ELE es casi nulo, a pesar de ser una de las marcas de diversidad más fácilmente apreciables. La fonética se aborda en la pronunciación, pero el mosaico de VL es ignorado (Poch 2004). Los elementos léxicos variables se abordan en bipartición, *usos españoles* diferenciados de *usos americanos*, adjudicando a estos últimos rótulos clasificatorios su *diferencia*: arcaísmos, indigenismos, galicismos, italianismos y anglicismos (Grünwald y Küster 2009). Este fenómeno en el tratamiento del léxico del español fomenta la idea de un *modelo fijo y correcto* (peninsular) y sus *ecos variables* (americanismos). Una postura más ajustada a la realidad de la lengua se encuentra en Escoriza Morera (2012), quien sugiere que las palabras son variantes léxicas que expresan unidades de tipo conceptual y solo se pueden denominar mediante la verbalización de sus variantes.

El énfasis de la lingüística en los usos sociales del lenguaje no solo abre la perspectiva descriptiva de las formas en que las lenguas varían, sino sitúa estas manifestaciones observables de la lengua como elementos que conforman la identidad geográfica (diatópica), social (diastrática) y situacional (diafásica) de los hablantes. Algunas de las clasificaciones de rasgos externos más variables en el español son:

NIVEL DIATÓPICO:

1. Zonas altas y bajas: tensión de consonantes y acortamiento de vocales en la zona norte de España y las zonas montañosas de América, en contraste con la relajación de consonantes y pérdida o alargamiento de las vocales en el sur de la península y las zonas bajas en América (Bravo García 2011).
2. Zonas prototípicas *influyentes*: área caribea, área mexicana y centroamericana, área andina, área rioplatense y del Chaco, área chilena (Santiago), área castellana, área andaluza y área canaria (Moreno Fernández 2007).
3. Casos representativos: norte de Castilla, norte de Extremadura y León Galicia, Asturias, interior de Cantabria hasta el sur de Santander, País Vasco, Cataluña, sur-oriental de España, Andalucía oriental, Andalucía occidental, España centro-sur y centro-occidental, México y suroccidente de Estados Unidos; región Caribe; Guatemala, El Salvador, Honduras y Nicaragua; Colombia (interior) y las circundantes tierras altas de Venezuela; costa Pacífica de Colombia, Ecuador y Perú; áreas andinas de Ecuador, Perú, Bolivia y noroccidente de Argentina y no-

roeste de Chile; Chile; Paraguay, nororiente de Argentina y Bolivia oriental; y Argentina y Uruguay (Lipski 2012).

NIVEL DIASTRÁTICO:

1. *Género*: tendencia femenina a formas lingüísticas (estandarizadas o innovadoras) más prestigiosas. Tendencia masculina a formas no estandarizadas y usos de menor prestigio.
2. *Clase social*: la clase media alta favorece formas estandarizadas y prestigiosas. La clase media tiende a imitar a los hablantes de estatus socio-económico más elevado incurriendo en ultracorrección e inseguridad lingüística. Innovación mayoritaria en capas socioeconómicas bajas y menor en las capas altas.
3. *Edad*: los jóvenes tienden más a la innovación, las generaciones mayores más conservadoras y las edades medias favorecen los usos de formas estandarizadas o prestigiosas (Medina-Rivera 2011).

NIVEL DIAFÁSICO:

1. *Registro culto y registro coloquial* dependiendo del tipo de situación, observables en la entonación, los alargamientos fónicos, las vacilaciones fonéticas (pérdida / adición de sonidos), la pronunciación marcada o enfática, los conectores pragmáticos, los intensificadores, los atenuantes, los deícticos, las relaciones temporales y aspectuales, las frecuencias léxicas y el léxico argótico (Briz 1996).

El auge de la sociolingüística se materializa en la didáctica con enfoques que realzan la naturaleza social y no estructural de las lenguas para el entendimiento y la construcción de las sociedades contemporáneas: enfoque intercultural (Byram 2003, Kramsch 2011) y transcultural (Welsch 1994, Reimann 2014). Contrariamente a la visión social, la valoración positiva de la diversidad lingüística y el desarrollo de estrategias de sensibilización hacia las VL no parece ser un tema muy desarrollado en ELE. Se tiende a justificar *un modelo de lengua*. El salto conceptual supondría cambios sustanciales en currículos, programas, materiales y actuaciones en el aula.

5. PANORAMA INSTITUCIONAL

Las consideraciones históricas y el panorama lingüístico sobre VL sustentan el hecho de que el español sea una de las lenguas de mayor heterogeneidad de hablantes. Sin embargo, las iniciativas contra la diversidad parecen ser una constante. El primer hecho concreto de unificación lingüística, y luego de más de un siglo de expansión del Imperio, se lleva a cabo en 1714 con la fundación de la Real Academia de la Lengua Española (RAE). La auto-determinada misión de *limpiar, fijar y dar esplendor* al idioma y sus motivaciones lingüísticas o económicas son recurrente tema de debate. En 1871 se funda de la Real Academia de la Lengua Española en Bogotá, primera fuera de España, en el periodo subsecuente a los procesos de emancipación e independencia de las

nuevas naciones americanas, y la posterior creación de más de 20 academias extrapeninsulares. La Asociación de Academias de la Lengua Española ratifica la visión adversa hacia la diversidad, en la misión consensuada de la “unidad en defensa del idioma” (cf. Alonso 1964). La unidad de la lengua como fraternidad entre las naciones, expresada a través del *panhispanismo*, plantea el reconocimiento de lo particular en las diferentes comunidades de hablantes del idioma, como planteó Coseriu en el congreso de instituciones hispánicas, *Presente y futuro de la lengua española* (1963). Sin embargo, resultan contradictorias las frecuentes denominaciones dentro de la corriente, tales como: *lengua estándar*, *lengua común*, *modelo de lengua*, *lengua prototípica* o *lengua general*. El *panhispanismo* es considerado por sus críticos como un producto económico desarrollado en el marco del nacionalismo lingüístico español (Moreno Cabrera 2011). La premura política de emprender medidas de asociación, mediante organizaciones y documentos que promuevan un vínculo lingüístico, es un tema con múltiples focos de discusión. Lo coyuntural para las VL en ELE es la revisión del concepto de *norma* que se desprende de las medidas para la *defensa* de la unidad idiomática. La *norma* prescriptiva frente a una temible fragmentación en el idioma constriñe la exaltación de las VL y los atributos socioculturales que estas manifiestan: “no es la norma como tal la que confiere estabilidad estructural a las lenguas, sino la vida social. Las normas solo vienen a ser los recursos para que esos valores contruidos socialmente se lleven a cabo efectivamente” (Barragán 2010: 488).

Con la conformación de la Unión Europea como bloque político-económico en 1991, se funda en España el Instituto Cervantes (IC) con el fin de establecer currículos, pruebas, cursos y descriptores para la enseñanza del español, y para el fomento de la formación de ciudadanos europeos multilingües. Tras la publicación del *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001), el IC presenta en 2006 la propuesta curricular para homogeneizar los quehaceres sobre el ELE en Europa: el *Plan Curricular. Niveles de Referencia* (PC). Al igual que el *Marco*, el PC se postula como sello de calidad en el campo dentro y fuera del contexto europeo (Agulló 2015). La adhesión al PC en ambientes de enseñanza extraeuropeos tendría múltiples focos de discusión. Sin embargo, lo relevante para las VL es la predominancia de la normativa lingüística y los elementos de tipo estructural del PC. Los enfoques culturales en la enseñanza de lenguas en el siglo XXI enfatizan los aspectos funcionales y sociales de la lengua y, por ende, la pluralidad lingüística y cultural de los hablantes. Desde esta perspectiva, el tratamiento de las VL en ELE tendría que recibir atención especial en el PC y en todos los currículos para ELE.

6. EL CASO DE OTRAS LENGUAS

La normalización para homogeneizar el panorama político y didáctico en el caso del español resulta contradictoria con su estatus de lengua europea de mayor expansión en otras latitudes, pero no está muy alejado de los casos de estandarización y purismo del francés, el inglés y el alemán. Según estimaciones de la *Organisation Internationale de la Francophonie* (OIF), la lengua francesa cuenta con 274 millones de hablantes, cifra que la posiciona en el sexto lugar de las lenguas más habladas del mundo. Una lengua como acceso a los instrumentos de poder y a las estrategias de estandarización a través

de instituciones reguladoras tienen una historia un poco más larga en el francés que en el caso de cualquier otra lengua moderna. La fundación de la *Académie Française* (1635), primera en su género, emprende la misión de reglamentar y garantizar la pureza y elocuencia a favor del campo de las artes y las ciencias, mediante publicaciones de tipo prescriptivo lingüístico¹. La política de difusión de la lengua da origen a l'*Alliance Française* (1883) y al *Institut Français* (1907). Desde la óptica del imperialismo lingüístico, y de forma similar a lo ocurrido en el contexto del español, este tipo de instituciones y sus publicaciones buscan con ahínco la expansión de las viejas potencias coloniales (Moreno Cabrera 2007). No obstante, a partir de este vínculo doloroso del colonialismo francés, se funda la OIF (1970) como iniciativa de fraternidad en la lengua y la cultura, cuyo principio fundamental no es la *unidad*, sino la diversidad de los pueblos que la conforman (Camus 2013). Las VL, en tanto manifestaciones reales de la lengua en los múltiples contextos donde se habla, constituyen una marca fundamental de riqueza de la lengua dentro de la ideología de la OIF. Aun si el francés cuenta en la actualidad con una fuerte presencia institucional en torno a la normalización de la lengua, la OIF propone una corriente descriptiva de la lengua y de sus hablantes. En *Français Langue Étrangère* (FLE), la apertura planteada por la OIF no impacta aún en la tendencia purista que persiste en la difusión de un modelo de lengua. Existe un consenso tácito de prevalencia del modelo de *francés estándar* atribuido a la burguesía parisina (Girard y Lyche 2013), y se manifiesta en la subvaloración de otras VL (Favard 2010). La persistente tradición arbitraria de elitismo lingüístico del francés se refleja en el campo de la enseñanza en forma de predilección irrefutable de la norma lingüística del modelo de lengua. La artificialidad del francés estándar en FLE dificulta valorar la diversidad como una riqueza en la lengua y constituye una visión reduccionista y estéril de la comunicación (Guerin 2011).

En el campo del inglés parece estar claro que la normalización y la regularización política de la lengua no se corresponden con la natural diversidad del idioma. A semejanza de las determinaciones de Francia e Italia con respecto al rol de la lengua², el Imperio británico plantea la intención de pulir el inglés por medio de la norma en sus territorios de dominio (siglo XVIII). En vista del espíritu de libertad personal de uso de la lengua para la época, no se llega a materializar la academia inglesa (Baugh y Cable 2002). El crecimiento económico en las excolonias británicas (siglo XIX) genera un sentimiento de valoración por otras VL diatópicas, en particular la de Estados Unidos (Baugh y Cable 2002). Para el siglo XX se presentan *dos* modelos dominantes: inglés británico e inglés americano. La tendencia en el siglo XXI no consiste, sin embargo, en asociar una nación o grupo de hablantes a uno de los dos modelos prestigiosos, sino en considerar el inglés como un *bien internacional* (Richards 2015). Si se considera el fenómeno único del inglés en el que su número de usuarios como segunda lengua o lengua extranjera supera considerablemente al de hablantes nativos (Gnutzmann e Intemann 2005) y que la mayoría de las realizaciones de habla ocurren en ausencia de estos (Aleksyenko, Smokotin y Petrova 2014), estaría en desarrollo toda una nueva postura ante el tratamiento de las VL. Los aprendices del inglés no necesitarían aferrarse a patrones de la lengua asociados a un grupo nativo en particular. Al menos en el plano teórico, la

1. Cf. <http://www.academie-francaise.fr>

2. En 1583 se funda en Italia la *Accademia de la Crusca* con el objetivo de mantener *pura* la lengua italiana original.

enseñanza multilingüística del inglés resalta la riqueza de VL en contextos nativos y no nativos. Aun contrastando con la realidad del aula contemporánea, todavía adherida a uno de los dos modelos de lengua dominantes, la intención de destacar la realidad plural del idioma supone un avance.

Las cifras del Eurobarómetro (2012) sitúan al alemán dentro de los diez idiomas con mayor número de hablantes: 100 millones de hablantes nativos y 80 millones de hablantes no nativos. La *Standardisierung* en alemán hace referencia al fenómeno del cultivo y difusión del dialecto *Hochdeutsch* o alto alemán. Este dialecto surge como una forma supraregional, invariante, construida, polivalente, escrita y codificada (cf. Mattheheier 1997, citado en Kellermeier-Rehbein 2013). El *Hochdeutsch* como lengua estándar se difunde en los pueblos que conforman la joven nación alemana (siglo XIX) como una variante ideal del idioma con una forma escrita más o menos fija y una pronunciación estándar. Con el objetivo de fijar las recomendaciones para el cultivo del idioma, se crean en el entorno germanoparlante la *Allgemeiner Deutscher Sprachverein* (1885) y su sucesora la *Gesellschaft für deutsche Sprache* (1947). Para la formación de profesores de alemán y la fijación de estándares de enseñanza, se funda en la República Federal de Alemania el *Goethe Institut* (1951) y en la República Democrática Alemana el *Herder Institut* (1961). La orientación institucional de las determinaciones lingüísticas y pedagógicas en el alemán no difiere mucho de los otros casos. En los años setenta se origina la tendencia a la descentralización de la norma y la revalorización de las VL en el contexto germanoparlante (Schmidlin 2011). Debido al persistente monopolio de Alemania en este campo, en los noventa surge el principio DACH-L³ para buscar representatividad de las demás naciones de habla alemana en los materiales de enseñanza. La visión inclusiva de la diversidad de hablantes y de realizaciones de la lengua que se busca con el DACH-L se encuentra un paso más adelante en el reconocimiento de la pluralidad en las lenguas, si se contraponen con los pocos progresos en la enseñanza del inglés y los casi nulos en el francés y el español. Sin embargo, en el panorama general, los pedagogos señalan la desvinculación de teoría y práctica: el aprendizaje de lenguas y culturas que enfatiza la diversidad y pluralidad no se refleja aún de manera certera en prácticas docentes, programas y materiales recientes que se aferran a la estandarización (Risager 2009, Kramsch 2011, Byram 2014).

7. HACIA UN MODELO DE VL EN ELE

En la actualidad didáctica del enfoque intercultural se tiene claro que cada individuo participa de diferentes sistemas de referencia, lingüísticos y culturales, que gestiona en la comunicación con mayor o menor grado de control. La pluralidad en la lengua y la cultura ha de orientarse hacia prácticas en el aula que atiendan no solo al conocimiento y comprensión de los referentes culturales que intervienen en las interacciones con hablantes de la lengua meta, sino también al desarrollo de actitudes empáticas con las diferencias culturales. La necesidad de apertura a las VL en ELE se sustenta, en principio, en la subvaloración heredada de la normalización descriptiva

.....
3. Iniciativa surgida a partir del auge de los Estudios Regionales (*Landeskunde*) en el que se integran los países de habla alemana: Alemania, Austria, Suiza y el Principado de Lichtenstein, DACH-L, por sus iniciales en alemán.

y la institucionalización en la lengua. A pesar de la tradición homogeneizadora y sus ecos en la visión pintoresca de rasgos lingüísticos que difieren del *modelo centro-norte peninsular*, el español es, sin duda, el vehículo y producto cultural de mayor coalición y heterogeneidad entre sus hablantes. Se cuenta además en la actualidad con un corpus lingüístico variacional que permite reflexiones didácticas más profundas en torno a las VL en ELE y en sus manuales, como, por ejemplo, la selección de modelos de lengua a partir de criterios de frecuencia, rentabilidad de uso e inclusión porcentual mínima de rasgos más variables asociados a sus valores geográficos, sociales y situacionales. Las posibilidades actuales de comunicación justifican la necesidad de adecuación en las decisiones: intensificación de los encuentros con hablantes nativos de la lengua meta, con otros hablantes de la lengua como lengua extranjera y la no mediación del espacio físico en el acceso a la cultura meta. El tratamiento de las VL en ELE debe orientarse hacia el desarrollo de una competencia variacional (geolectal, sociolectal y de registro). La atención a la diversidad lingüística y el reconocimiento de las formas y circunstancias en que la lengua varía de manera más frecuente es un componente fundamental en la comunicación intercultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGULLÓ COVES, J. (2015): “Análisis crítico de los procesos curriculares del Instituto Cervantes”, *Suplementos. MarcoELE*, 21, 1-159.
- AINCIBURU, M.^a C. et al. (2010): *Con Dinámica. Guía Didáctica*, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- ALEKSEYENKO, A. S., SMOKOTIN, V. M., PETROVA, G. I. (2014): “The Phenomenon of Linguistic Globalization: English as the Global Lingua Franca (EGLF)”, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 509-513, <http://www.sciencedirect.com/science/journal/18770428/154> [consulta: 30/05/2016].
- ALONSO, D. (1964): “Unidad y defensa del idioma”, *Actas del IV Congreso de ASALE*, http://www.asale.org/sites/default/files/Damaso_Alonso_Unidad_y_defensa_del_idioma_IV_Congreso_de_ASALE.pdf [consulta: 30/05/2016].
- BACH, L. et al. (2012): *Cultural Sociology: An Introduction*, Oxford: Willey-Blackwell.
- BARRAGÁN GÓMEZ, R. (2010): “El concepto de norma lingüística y la enseñanza de español como lengua extranjera”, *Lenguaje*, 481-494.
- BAUGH, A., CABLE, T. (2002): *A History of the English language*, Londres: Routledge.
- BRAVO GARCÍA, E. M. (2011): “El Español de América en la historia y en su contexto actual”, FERRERO, C., LASSO, N. (eds.), *Variedades lingüísticas y lenguas en contacto en el mundo de habla hispana*, Estados Unidos: Von Lang, 1-18.
- BRIZ GÓMEZ, A. (1996): *El español coloquial: situación y uso*, Madrid: Arco Libros.
- BYRAM, M. (2003): *Intercultural Competence*, Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- BYRAM, M. (2014): “Twenty-five years on from cultural studies to intercultural citizenship”, *Language Culture and Curriculum*, 27, 3, 209-225.
- CAMUS, A. (2013): “La construction identitaire de la Francophonie dans les discours d’ouverture des Sommets francophones”, COZMA, M., GATALAU, O., VIRGINIE, M. (eds.), *Sens et signification dans les espaces francophones. La construction discursive de la francophonie*, Bruselas: PIE Peter Lang, 43-58.

- CHAMBERS, J. (2003): "Studying Language Variation: An Informal Epistemology", CHAMBERS, J., TRUDGILL, P., SCHILLING-ESTES, N. (eds.), *The Handbook of Language Variation and Change*, Oxford: Blackwell, 3-14.
- DÍAZ CAMPOS, M. (2014): *Introducción a la sociolingüística hispánica*, Oxford: Wiley-Blackwell.
- ESCORIZA MORERA, L. (2012): "La variación de expresión en el plano léxico. Dificultades y perspectivas", *Lingüística*, 28, 247-273.
- FAVARD, F. (2010): "Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d'optimiser un enseignement du FLE", *Pratiques*, 145-146.
- FERNÁNDEZ VÍTORES, D. (2014): *Español: Una Lengua Viva. Informe 2014*, Madrid: Instituto Cervantes.
- GARCÍA TESORO, A. I. (2011): "El español en contacto con las lenguas mayas en Guatemala", FERRERO, C., LASSO, N. (eds.), *Variedades lingüísticas y lenguas en contacto en el mundo de habla hispana*, Estados Unidos: Von Lang, 19-28.
- GIRARD, F., LYCHE, C. (2013): "Norme, variation et enseignement du FLE", <http://docslide.fr/documents/norme-variation-et-enseignement-du-fle.html> [consulta: 08/04/2016].
- GNUTZMANN, C., INTEMANN, F. (2005): *The Globalisation of English and the English Language Classroom*, Tübinga: Gunter Narr Verlag.
- GÓMEZ MEDINA, J. (2013): *Ideas y creencias en la selección de muestras de variantes y contenidos socioculturales en los manuales de E/LE*, Berlin: Freie Universität Berlin.
- GRÜNEWALD, A., KÜSTER, L. (2009): *Fachdidaktik Spanisch. Tradition-Innovation-Praxis*, Seelze: Klett-Kallmeyer.
- GUERIN, E. (2011): "La variation de la langue dans les manuels scolaires du cycle 3 et du collège", *Le français aujourd'hui*, 2, 173, 57-70, www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-2-page-57.htm [consulta: 30/05/2016].
- KELLERMEIER-REHBEIN, B. (2013): "Standard und Non-standard? Ungelöste Probleme der Abgrenzung", HASELUBER, J., KELLERMEIER-REHBEIN, B., SCHNEIDER-WIEJOWSKI, K. (eds.), *Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache*, Berlín: De Gruyter, 3-22.
- KRAMSCH, C. (2011): "The symbolic dimensions of the intercultural", *Language Teaching*, 354-367.
- LIPSKI, J. (2011): "Socio-phonological Variation in Latin American Spanish", DÍAZ-CAMPOS, M. (ed.), *The handbook of Hispanic Sociolinguistic*, Oxford: Blackwell, 72-97.
- LIPSKI, J. (2012): "Geographical and Social Varieties of Spanish: An Overview", HUALDE, J. I., OLARREA, A., O'ROURKE, E. (eds.), *The Handbook of Spanish Linguistics*, Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 1-26.
- MEDINA-RIVERA, A. (2011): "Variationist Approaches: External Factors Conditioning Variation in Spanish", DÍAZ-CAMPOS, M. (ed.), *The handbook of Hispanic Sociolinguistic*, Oxford: Blackwell, 36-53.
- MORENO CABRERA, J. C. (2007): "El nacionalismo lingüístico español", TAIBO, C. (ed.), *El nacionalismo español*, Madrid: Libros de la Catarana, 351-376.
- MORENO CABRERA, J. C. (2011): "Unifica, limpia y fija: la RAE y los mitos del nacionalismo lingüístico español", SENZ, S., ALBERTE, M. (eds.), *El Dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española*, Barcelona: Melusina, 157-314.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2007): *¿Qué español enseñar?* Madrid: Arco Libros.
- POCH OLIVÉ, D. (2004): Los contenidos fonético-fonológicos, SÁNCHEZ LOBATO, J., SANTOS GARGALLO, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 753-765.

- RICHARDS, J. (2015): "Key Issues in Language Teaching, # 3", <http://www.cambridge.org/elt/blog/2015/10/key-issues-language-teaching-english-international-language/> [consulta: 30/05/2016].
- RISAGER, K. (2009): "Intercultural competence in the cultural", BYRAM, M., HU, A. (eds.), *Interkulturelle Kompetenz und Fremdsprachliches Lernen*, Tübinga: Gunter Narr, 15-30.
- SCHMIDLIN, R. (2011): *Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation. Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache*, Berlin: Walter de Gruyter.
- SCHWENTER, S. (2011): "Variationist Approaches to Spanish Morphosyntax: internal and External Factors", DÍAZ-CAMPOS, M. (ed.), *The handbook of Hispanic Sociolinguistic*, Oxford: Blackwell, 187-204.
- WELSCH, W. (1994): "Transkulturalität. Lebensformen auf der Auflösung der Kulturen", LUGER, K., RENGGER, R. (eds.), *Dialog der Kulturen. Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien*, Viena: Österreichischer Kunst-und Kulturverlag, 147-169.

La deslocalización de la cultura. Material global para la didáctica de la competencia intercultural en E/LÉ¹

YERAY GONZÁLEZ PLASENCIA
Universidad de Salamanca

I. INTRODUCCIÓN

A partir de la segunda mitad del siglo XX, el paradigma de las relaciones culturales sufre una profunda transformación. Debido a una reconfiguración en la concepción de la *otredad*, nos encaminamos hacia un mundo cada vez más global e interconectado, en el que las sociedades ya no se conciben como objetos estáticos sino como entes dinámicos en constante evolución. Esta cosmovisión ha permeado también en la didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras, la cual ha sufrido un gran cambio en los últimos 20 años gracias a nociones como *interculturalidad* o *consciencia intercultural*.

Sin embargo, aún no se ha consumado esta revolución pedagógica, puesto que todavía se encuentran dificultades para integrar la competencia intercultural (en adelante, CI) en el aula. Principalmente, esto se debe a la pervivencia en la didáctica intercultural de los enfoques exclusivamente contrastivos. Una posibilidad para superar estas limitaciones es incorporar materiales globales, tema central de este trabajo.

2. COMUNICACIÓN ENTRE CULTURAS Y COMPETENCIA INTERCULTURAL

Las primeras investigaciones que abordan la comunicación entre culturas no provienen de la enseñanza de lenguas, sino de disciplinas como la antropología o las ciencias de la comunicación. De hecho, E. T. Hall es considerado el iniciador de estos estudios, si bien otros teóricos, como Gudykunst, apuntan que sus trabajos eran de corte *cross-cultural* y no propiamente intercultural (2005: 26). Esta no es una cuestión baladí, ya que supone abordar la comunicación entre culturas desde un enfoque contrastivo y, como sagazmente precisa Rodrigo Alsina, “la comunicación intercultural no trata de explicar una cultura o de comparar dos culturas sino de analizar el proceso de comunicación entre personas de distintas culturas” (1999: 35).

No obstante, la proliferación y el éxito de este tipo de estudios (véanse, entre otros, Hofstede 1980; Lewis 1996; Hofstede 1999) influyeron de manera decisiva en la enseñanza de lenguas extranjeras, puesto que se trasladaron al aula los mismos presupuestos de los que partían esas investigaciones. De manera muy simple, podría resumirse en: para ser eficaces en una cultura meta se debe conocer qué la diferencia de la cultura materna y, una vez que se sabe, modificar aquellos comportamientos que

.....
1. Trabajo realizado en el marco de los proyectos de investigación “Repertorio de eventos comunicativos del habla castellanoleonesa. Aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera para hablantes con árabe e inglés como L1”, financiado por el Fondo Social Europeo, el Programa Operativo de Castilla y León y la Junta de Castilla y León a través de la Consejería de Educación e “IDELE: Innovation and Development in Spanish as a Second Language” (ref. 530459-TEMPUS-I-2012-1-ES-TEMPUS-JPCR), subvencionado por la EACEA en la convocatoria Tempus IV.

pueden provocar interferencias. Ahora bien, esta aproximación supone, por un lado, que todos los miembros de una misma comunidad *poseen* una misma cultura y, por el otro, que la cultura es estática, esto es, inalterable por el paso del tiempo.

Sin embargo, otros estudiosos consideran que estos enfoques no explican la complejidad intrínseca al proceso comunicativo intercultural, de ahí que surjan voces que reclamen un papel más relevante para el individuo, ya sea considerándolo como un *hablante intercultural* (Byram y Zárate 1994) o reclamando para él un *tercer espacio* de construcción cultural (Kramsch 1993). En este contexto, Byram (1997) introduce el concepto de *Competencia Comunicativa Intercultural*, entendida como la conjunción e interdependencia de cinco áreas —*saber hacer, saber ser, saber comprender, saber comprometerse y saberes*.

La propuesta de Byram es asumida tanto por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Instituto Cervantes 2002) como por otros teóricos, si bien es cierto que se opta por modificar la nomenclatura y denominarlas *dimensión afectiva, cognitiva y procedimental* (Chen y Starosta 1998; Deardoff 2006). Algunos autores insisten en diferenciar una cuarta dimensión, que se ve afectada por las tres anteriores y a la que llaman *conciencia intercultural* (Fantini 2000).

Ahora bien, en la enseñanza de lenguas extranjeras se plantea una disyuntiva difícil de resolver: si entendemos la CI como una habilidad que permite ser efectivos y adecuados en contextos comunicativos con presencia de más de una cultura, ¿son eficaces los enfoques contrastivos, esto es, aquellos que contraponen exclusivamente la cultura meta a la cultura materna del estudiante?

3. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN E/LE

Consideramos que los enfoques contrastivos suponen una limitación en la didáctica de la CI por dos motivos: por un lado, dedican un espacio residual a la dimensión afectiva y procedimental, básicas ambas para el desarrollo de la conciencia intercultural, puesto que priman el desarrollo de la dimensión cognitiva. Por otro, generan una controversia en cuanto a qué variedad cultural seleccionar, máxime en una lengua tan extendida como es el español.

En cuanto a la primera cuestión, concebimos la CI no como un acervo de conocimientos sobre una cultura meta sino como un conjunto de *recursos*, esto es, habilidades concretas relativas a las tres dimensiones que pueden “descontextualizarse, aislarse y listarse, de manera que pueden definirse en términos de dominio y, sobre todo, pueden ser objeto de enseñanza aprendizaje gracias a actividades adecuadas” (Candelier *et al.* 2013: 14). Estos recursos se activan en situaciones interculturales concretas, cualesquiera que sean las culturas implicadas en el intercambio. Nótese que esto supone concebir la CI bajo un cariz universalista, puesto que sus componentes ya no se relacionan con una cultura concreta, sino con la totalidad de las mismas.

La segunda de las problemáticas está estrechamente relacionada con los materiales que seleccionemos para trasladar la CI al aula. Si nos inclinamos porque estos repre-

senten una variedad cultural concreta prevalecerá entonces un enfoque contrastivo, cuyas limitaciones ya hemos puesto de manifiesto en los párrafos anteriores. Por ello, proponemos seleccionar materiales *deslocalizados*, esto es, un input global que supere el marco de la cultura o culturas asociadas a la lengua meta. Un estímulo seleccionado no por su adscripción territorial, sino por el contenido cultural, afectivo y/o crítico que presenta y por su potencialidad para activar estrategias interculturales ante tal estímulo en el aula.

Asumimos que esta propuesta puede generar más interrogantes que respuestas: ¿cómo podemos desarrollar los recursos a través de actividades? ¿supone, la selección de materiales *deslocalizados*, rechazar la enseñanza de cualquier contenido cultural relativo a una comunidad concreta? ¿Dónde quedan, entonces, la lengua y la cultura españolas en una clase de E/LE? Ante tales cuestiones sugerimos un *Modelo Cíclico para la Enseñanza de la Competencia Intercultural* (MoCECI) (figura 1).

Este modelo propone partir desde un enfoque global de los hechos culturales, después, avanzar hacia los aspectos más específicos relacionados con la comunidad cultural seleccionada y, finalmente, retornar a la universalidad de los mismos. Con ello se pretende ampliar el universo cultural de los discentes y despertar en ellos la sensibilidad hacia las culturas en general, considerando la variedad seleccionada una más dentro del espectro cultural. En otras palabras, pretendemos que el alumno sea consciente de que las culturas no son hechos aislados, estáticos, sino entes dinámicos y complejos que se relacionan entre sí y que, por lo tanto, comparten prácticas sociales.

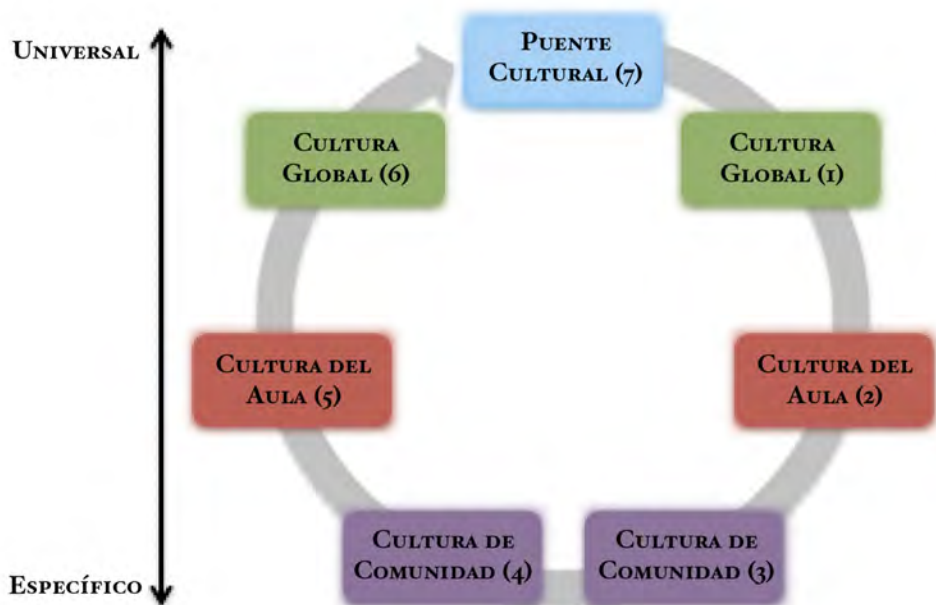


Figura 1. Modelo cíclico para la enseñanza de la CI

Como puede observarse, el MoCECI consta de cuatro tipos de actividades: las denominadas *cultura global* pretenden traspasar las fronteras del mundo hispanohablante e introducir en el aula realidades culturales ajenas a este ámbito. Son aquellas vinculadas a la universalidad de la CI y tienen como finalidad desarrollar estrategias cognitivas, afectivas y procedimentales. Las intituladas *cultura del aula* están diseñadas para concebir el aula como un tercer espacio en el que los estudiantes se sumerjan en su cultura y en la del resto de la clase. Estas actividades tienen como objetivo la negociación de la identidad cultural de los estudiantes, básica para el desarrollo de la conciencia intercultural.

Las llamadas *cultura de comunidad* se centran en la variedad sociocultural seleccionada y atienden tanto a la cultura comunicativa como a la cultura material. Consideramos esclarecedora esta distinción introducida por el Grupo CRIT (2006), el cual considera la primera como la forma característica “de gestualizar, de intercambiar los turnos de palabra, de organizar las conversaciones, de dirigirse a sus interlocutores o de abordar los temas delicados” (*ibid.*: 26) de los individuos de cada comunidad, mientras que la cultura material es aquella que no influye en la interacción comunicativa. Finalmente, las actividades denominadas *punto cultural* sirven de transición entre los contenidos de las diferentes unidades didácticas. Estas dinámicas parten de la idea de cultura como *continuum* y ponen de manifiesto los vínculos interculturales –las prácticas que comparten diferentes comunidades en torno a un mismo hecho cultural– e intraculturales –las prácticas que comparte una misma comunidad en torno a diferentes hechos culturales–.

4. LA VUELTA AL MUNDO EN UN CUMPLEAÑOS

Esta propuesta no pretende ser un producto cerrado enfocado a un tipo concreto de estudiantes, sino una ilustración de lo expuesto en los apartados anteriores. La unidad toma el cumpleaños como eje central para vertebrar el desarrollo de contenidos culturales e interculturales en el aula, selección que se justifica en su naturaleza ambivalente, puesto que es un hecho cultural *global y específico* al mismo tiempo. Por un lado, es una celebración presente en la mayoría de las culturas, cuyo significado es semejante en todas ellas y en la cual muchas de las rutinas son similares. Por otro, hay determinadas costumbres que son específicas de unas comunidades concretas.

Dos son los objetivos de esta unidad: el primero, despertar en los discentes la sensibilidad hacia las relaciones que se establecen entre las culturas, tanto en cuanto a sus semejanzas como a sus diferencias, entronca con la noción de *deslocalización de la cultura*. En este sentido, el propósito no es solo que los estudiantes aprendan qué características son propias de la cultura española, ni siquiera que la comparen con la suya. Junto a lo anterior, es necesario que descubran qué aspectos forman parte del patrimonio cultural global. Si los estudiantes son conscientes de la interdependencia que existe entre las culturas será más sencillo que acepten e incluso se interesen por las diferencias de una comunidad cultural concreta. Como bien expone Rodrigo Alsina:

aceptamos el universalismo en el nivel más profundo o implícito del ser humano y el relativismo en el nivel más superficial o manifiesto. [...] Situar las diferencias a un nivel superficial no significa que no sean importantes. Son importantes a partir del momento que pueden obstaculizar la comunicación intercultural. La forma de superar este obstáculo consiste, en primer lugar, en estar atento también a las similitudes; en segundo lugar, en relativizar la importancia de estas diferencias, y, por último, en ahondar en el sentido profundo de las diferencias (1999: 65-66).

El segundo de los objetivos es integrar las tres dimensiones de la CI en la didáctica de E/LE a través de los *recursos*. Consideramos que es necesario diseñar actividades en las que se trabajen específicamente actitudes y estrategias hacia la comunicación intercultural, puesto que son, especialmente las primeras, indispensables para desarrollar la conciencia intercultural. Esto no supone dejar de lado la dimensión cognitiva, sino atribuir un espacio significativo a las otras dos dimensiones.

Para la selección del material global hemos tomado como fuente el proyecto audiovisual colaborativo *One day on Earth*², el cual tiene el propósito de reflejar qué ocurre un día en la Tierra. Para ello, los organizadores solicitaron que gente de cualquier parte del mundo grabara lo que quisiera durante un día concreto³ y les hicieran llegar sus aportaciones. La elección de este recurso se debe a varias razones: en primer lugar, los vídeos de los participantes constituyen un corpus de material auténtico, real y global, con muestras de casi todos los países del mundo. Por otra parte, es cierto que existen otros proyectos de este calado que ya se han puesto en práctica en la docencia de E/LE, como *A moment on Earth* o *Life in a day* (cf. González Plasencia en prensa) pero, mientras estos se reducen a un producto cerrado en formato de película, *One day on Earth* pone a nuestra disposición un gran número de los vídeos que recibieron, fueran o no seleccionados para la producción cinematográfica. Por último, ofrece una herramienta de búsqueda muy útil para nuestros fines, ya que se puede filtrar el material por diferentes etiquetas –vídeos de amor, dolor, artes, música, política, etc.

4.1. ACTIVIDADES

A continuación desarrollamos sucintamente las actividades diseñadas para esta unidad didáctica. En la primera de ellas, *cultura global* (1), los estudiantes deben completar la tabla que se adjunta (figura 2) a partir de la visualización de cuatro grabaciones extraídas del archivo de *One day on Earth*, pertenecientes a regiones tan diversas como Países Bajos⁴, Bahréin⁵, Kenia⁶ y Ciudad del Cabo⁷. Todas reflejan la celebración de un cumpleaños y comparten elementos comunes: la comida como tema central, la celebración en un lugar íntimo, el acompañamiento de familiares y amigos, el significado festivo del acto, las muestras de afecto, la realización de diferentes ritos, etc. El objetivo de esta actividad es poner de manifiesto las semejanzas interculturales que existen en torno a

.....

2. <http://www.onedayonearth.org>

3. El día seleccionado fue el 10/10/2010, aunque posteriormente, debido al éxito de su propuesta, repitieron el llamamiento el 11/11/2011 y el 12/12/2012

4. <http://archive.onedayonearth.org/videos/index/show/1092>

5. <http://archive.onedayonearth.org/videos/index/show/22900>

6. <http://archive.onedayonearth.org/videos/index/show/2789>

7. <http://archive.onedayonearth.org/videos/index/show/13769>

esta celebración, aspecto que se llevará a cabo mediante una reflexión y puesta en común de las observaciones realizadas por los estudiantes.

	Vídeo 1	Vídeo 2	Vídeo 3	Vídeo 4
¿En qué lugar y momento del día se celebra?				
¿Qué personas forman parte de la celebración?				
¿Qué sentimientos transmiten estas personas y cómo?				
¿Qué acciones se llevan a cabo?				
¿Te llama la atención algo respecto a la comida?				
¿Qué objetos importantes para esta celebración reconoces?				
¿A qué cultura o país crees que pertenecen?				

Figura 2. Tabla para el análisis de los vídeos de One day on Earth

La segunda actividad ahonda en la *cultura del aula* (2), y para ello hemos adaptado a nuestros objetivos la metodología propuesta por Santiago Guervós (2012) para la elaboración de una enciclopedia endocultural. El profesor sugiere encuestar a personas con una misma cultura materna del siguiente modo: el primer informante contesta a las preguntas y, cuando acaba, se le entrega ese cuestionario al siguiente informante para que matice, añada o precise esa información. Este proceso se repite con el resto de informantes, constatando las aportaciones de cada uno con un cambio de formato, siendo el principal propósito que el “conocimiento cultural pasivo salga a la luz” (*ibid.*: 111). Este mismo procedimiento llevaremos a cabo en nuestra actividad, pero en este caso los informantes no compartirán una única cultura materna. Con ello, pretendemos descubrir qué aspectos son comunes y cuáles no, incluso aquellos de los que los estudiantes no eran conscientes. Para realizar esta actividad se elaborarán seis fichas⁸, una para cada uno de los campos observados en la actividad anterior: lugar y momento, participantes, sentimientos, acciones, comida y objetos (figura 3). Por último, se realiza una puesta en común que refleja la cultura de la clase respecto a la celebración de los cumpleaños.

La comida en los cumpleaños					
Estudiante (nombre/ cultura ⁹)	¿Qué tipo de comida?	¿Quién proporciona esa comida?	¿Es elaborada o comprada?	¿Hay algún orden en la comida?	¿Se consume alcohol?

.....
 8. Por motivos de extensión, solo incorporamos una de ellas.
 9. Como apuntamos en el apartado anterior, la identificación cultural es un aspecto transcendental en el desarrollo de la conciencia intercultural. En este caso, es muy interesante observar cómo responden los estudiantes: ¿se identifican con una cultura plurinacional, nacional, regional, local o con varias de ellas? ¿Influye la respuesta del estudiante anterior en su identificación?

Figura 3. Tabla para la introspección cultural de la clase.
Ejemplo para el campo temático de la comida

Las siguientes actividades son las más específicas, puesto que se centran en la comunidad cultural seleccionada, en este caso, la española. La *cultura de comunidad* (3) está enfocada hacia la cultura material mientras que la *cultura de comunidad* (4) presta atención a la cultura comunicativa. En la primera de ellas tomamos como estímulo los malentendidos culturales¹⁰, recurso con una amplia tradición en la didáctica de E/LE (véase, por ejemplo, Oliveras 2000). Los estudiantes, por grupos, tratan de dar una explicación al malentendido que se les ha proporcionado (figura 4) dado que el objetivo es que deduzcan las normas sociales españolas que han producido esa interferencia. Si existe la posibilidad, es más enriquecedor que los grupos estén compuestos por gente de diferente procedencia y bagaje cultural, puesto que esto ampliará las interpretaciones de las situaciones.

El sábado pasado fue mi cumpleaños de veintiún años. Mis amigas y yo fuimos a un club y bailamos toda la noche. Mi amiga estaba comprando una bebida para mí mientras yo hablaba con un chico madrileño. El chico me preguntó si le iba a invitar a algo. Esto me sentó fatal y dejé de hablar con él.

Figura 4. Malentendido cultural. Protocolo de las invitaciones en España durante un cumpleaños

El corpus de malentendidos cubre tres convenciones sociales: por un lado, aquellas relacionadas con las invitaciones –quién invita y a qué se suele invitar–; por otro, las que tienen que ver con las muestras de afecto –tirones de orejas, besos y contacto físico– y, por último, las normas relativas a los regalos –qué se suele regalar y qué no, cuándo se entrega y se abre el regalo, etc–. Estos malentendidos los hemos obtenido de *blogs-exchange*¹¹, una plataforma de acceso libre creada por el profesor Gabriel Guillén y todos pertenecen a estudiantes que se encontraban estudiando español en España.

La otra actividad enfocada hacia la cultura española, *cultura de comunidad* (4), profundiza en los patrones comunicativos que rodean la celebración de un cumpleaños. Basándonos en los trabajos que proponen al estudiante como etnógrafo (Barro, Jordan y Roberts 2001, entre otros) los estudiantes deberán, por parejas, dar respuesta a uno de los siguientes temas:

- (1) Cuando felicitamos un cumpleaños: ¿qué expresiones utiliza la persona que felicita? ¿Y la que celebra el cumpleaños? ¿Qué gestos o acciones corporales acompañan a la felicitación? ¿Están aceptadas las mentiras sociales? ¿Y los cumplidos? En caso de que así sea, ¿de qué tipo son y quién los produce?

10. Como en el caso anterior, por motivos de extensión, solo incorporamos un malentendido.

11. <http://www.blogs-exchange.com/>

(2) Cuando hacemos un regalo en un cumpleaños: ¿acompañamos la entrega del regalo con alguna expresión? ¿Y el recibimiento? ¿Se conversa sobre algo mientras la persona abre el regalo? ¿Qué debe hacer la persona que recibe el regalo inmediatamente después de abrirlo? ¿Y la persona que hace el regalo? ¿Es una conversación sincera o están aceptadas las mentiras sociales?

El trabajo de investigación se lleva a cabo fuera del aula y las parejas pueden utilizar cualquier fuente que consideren oportuna –búsqueda bibliográfica, materiales de internet, interacción con hablantes nativos, etc.– Posteriormente, cada pareja expondrá sus resultados en el aula mediante un *role play* y se llegará a un consenso como clase.

Una vez que se ha profundizado en la comunidad objeto de estudio, el MoCECI propone realizar el camino inverso con el propósito de *deslocalizar* los hechos culturales. La actividad *cultura del aula* (5) bebe de los enfoques plurales en la enseñanza de lenguas (Candelier *et al.* 2013) y consiste en elaborar la letra de la canción *Happy birthday to you* recogiendo todas las variedades que estén presentes en el aula. Esta melodía está considerada la más conocida en lengua inglesa¹² y ha sido traducida a gran cantidad de idiomas. Con esta dinámica, se trabaja tanto la competencia plurilingüe y pluricultural como la conciencia metalingüística, puesto que los estudiantes deberán reflexionar qué términos de diferentes códigos son intercambiables entre sí utilizando el español como lengua vehicular. Como bien apunta Pastor Cesteros, la reflexión lingüística “ayuda a entender mejor cómo es la estructura y funcionamiento de la L2 y favorece un mejor aprendizaje de la segunda lengua” (2004: 644).

Por último, la actividad *cultura global* (6), cuyos objetivos son el desarrollo de destrezas y actitudes interculturales, recupera el enfoque más universalista de la CI. Para ello, tomamos de *One day on Earth* una grabación de origen albanés, en la cual un niño está celebrando su cumpleaños en el colegio¹³. En el vídeo, los compañeros se acercan uno a uno a felicitarlo y besarlo, pero una de las niñas siente vergüenza y se niega a hacerlo, a pesar de que las maestras la animen a ello. Desde este momento y hasta el final de la grabación, el niño que cumple años no deja de mirar a su compañera, esperando que se aproxime y cumpla con el ritual. Sin embargo, la niña cada vez se aleja más de la escena principal, notablemente molesta.

Los estudiantes, por grupos, deben interpretar esta interacción y tratar de explicar lo que ha sucedido. A continuación, cada alumno comparte con su grupo una situación en la que se haya sentido incómodo en otra comunidad cultural y relata, si fuera el caso, cómo la solventó. Lo importante en esta actividad no es el dominio lingüístico que muestre el estudiante sino que profundice en su dimensión más afectiva puesto que, después, los compañeros de su grupo le recomendarán estrategias que, en su opinión, podrían haber resultado efectivas en esa situación. Para esta parte de la actividad los alumnos cuentan con un repertorio de estrategias como material de apoyo, adaptado de González Plasencia (2016). Por último, finaliza esta sección con un debate conjunto en base a las siguientes preguntas: ¿debemos adaptarnos siempre a las maneras de com-

12. Así lo recoge el Libro Guinness de los Récords en su edición de 1998.

13. <http://archive.onedayonearth.org/videos/index/show/20677>

portarse en la cultura de acogida o hay algún límite? ¿Existen prácticas *aceptables* y otras *no tan aceptables*?

La última de las actividades del MoCECI –y la primera de la siguiente unidad– es aquella que hemos denominado *punto cultural* (7). Como el propósito de esta actividad es que los estudiantes se percaten de que muchas de las características del cumpleaños están presentes en otras prácticas inter e *intraculturales*, les solicitamos que reflexionen sobre costumbres, de su propia cultura o de ajenas, en las que las muestras de afecto, la comida y los seres cercanos juegan un papel determinante. En base a estas características, la siguiente unidad puede orientarse hacia alguna celebración religiosa –bautizo, comunión, boda, Navidad–; otros ritos de paso –entrada en la edad adulta¹⁴, la adquisición de un nuevo hogar, la consecución de un título formativo– o alguna cuestión más sensible pero muy significativa, como los actos que rodean a la defunción.

5. CONCLUSIONES

La didáctica de la CI no consiste exclusivamente en poner en contacto la cultura meta y la cultura materna de los alumnos, sino más bien en sensibilizarlos hacia la diversidad cultural, poner de manifiesto las relaciones que se establecen entre las culturas y ayudarles a desarrollar estrategias que les permitan actuar y comunicarse eficazmente en contextos de más de una cultura, cualesquiera que sean estas. Esta concepción procedimental y universalista de la CI implica una revisión de los enfoques en la didáctica de E/LE, puesto que las aproximaciones contrastivas resultan insuficientes.

Ante este panorama el modelo MoCECI se postula como una alternativa consistente, ya que toma el *recurso* como contenido central de la CI y parte de materiales *deslocalizados*, los cuales vinculan esta competencia con sus pretensiones universalistas. Además, no relega el conocimiento lingüístico a un espacio marginal, sino que este se articula como la herramienta vehicular en el desarrollo de la consciencia intercultural, al mismo tiempo que permite la profundización en cuestiones comunicativas y culturales específicas de cada comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRO, A., JORDAN, S. y ROBERTS, C. (2001): “La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo”, en M. Byram y M. Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press, 82-103.
- BYRAM, M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. y ZÁRATE, G. (1994): *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-cultural Competence*, Strasbourg: Mimeo.
- CANDELIER, M. et al. (coord.) (2013): *MAREP. Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas. Competencias y recursos*, Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa.

14. Relacionado con el tema que nos ocupa, obsérvese el significado que se le ha atribuido al cumpleaños de los 15 en algunos países de Hispanoamérica, de los 18 en España o de los 21 en EE.UU.

- CHEN, G. M. y STAROSTA, W. J. (1998): *Foundations of intercultural communication*, Boston: Ally and Bacon.
- DEARDOFF, D. K. (2006): "Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization", *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10, 241-266.
- FANTINI, A. (2000): "A central concern: Developing intercultural competence", *SIT Occasional Paper Series*, Brattleboro, VT, 25-42.
- GONZÁLEZ PLASENCIA, Y. (2016): "Intercultural Communicative Competence Scale: una herramienta para medir la competencia intercultural en E/LE", N. Domínguez García, C. Fernández Juncal y J.L. García Alonso (eds.), *Innovación y desarrollo en español como lengua extranjera*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 167-188.
- GONZÁLEZ PLASENCIA, Y. (en prensa): "Life in a day: cómo trabajar la competencia intercultural en E/LE con el mundo como estímulo", *ForoELE*, 12.
- GRUPO CRIT (2006): *Culturas cara a cara*. Madrid: Edinumen.
- GUDYKUNST, W.B. (2005): "Theorizing about intercultural communication: an introduction", W.B. Gudykunst (ed.), *Theorizing about intercultural communication*, Thousands Oaks, Ca: Sage Publications, 3-32.
- HOFSTEDE, G. (1980): *Culture's consequences: International Differences in work-related values*, Beverly Hills: Sage Publications.
- HOFSTEDE, G. (1999): *Cultura y organizaciones: el software mental*, Madrid: Alianza Editorial.
- INSTITUTO CERVANTES (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*, Madrid, MEC-ANAYA.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Edelsa, Biblioteca Nueva.
- KRAMSCH, C. (1993): *Context and culture in language teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- LEWIS, R. D. (1996): *When cultures collide: Managing Successfully Across Cultures*, London: Nicholas Brealey Publishing.
- OLIVERAS, Á. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Edinumen: Madrid.
- PASTOR CESTEROS, S. (2004): "El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE", M.A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J.M. García Platero y J.P. Mora Gutiérrez (coords.), *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (Sevilla, 22-25 de septiembre de 2004), Sevilla: Universidad de Sevilla, 638-645.
- RODRIGO ALSINA, M. (1999): *Comunicación intercultural*, Barcelona: Anthropos.
- SANTIAGO GUERVÓS, J. (2012): "Pragmática intercultural. Hacia una enciclopedia endocultural de la comunicación global (I)", *Takushoku Language Studies*, 127, 99-115.

Spanish in a day: El alumno como prosumidor intercultural de vídeos

YERAY GONZÁLEZ PLASENCIA
Universidad de Salamanca

ANTONIO RAMOS ÁLVAREZ
Instituto Cervantes de Estambul

PROVI AYALA CARRASCO
TANDEM Escuela Internacional Madrid

I. INTRODUCCIÓN

Spanish in a day es un proyecto colaborativo en Internet organizado por la web *Con C de cine*¹ con la colaboración de las siguientes entidades del mundo de E/LE: Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca, Cursos Internacionales de la Universidad de Santiago de Compostela, el centro acreditado por el Instituto Cervantes IM-SOL Granada, Las Malas Lenguas ELE y los sitios web EstoyReady y EducaSpain. Asimismo, cuenta con el patrocinio de EstoyReady y la editorial Difusión. Precisamente, fue a raíz de varios talleres que impartimos en representación de la editorial Difusión en la Universidad del Bósforo en diciembre de 2015 Estambul y el XIII Foro ELE de la Universidad de Valencia en marzo de 2016, donde detectamos la necesidad de que los profesores de ELE trabajen con vídeos en sus clases siguiendo un modelo de clase invertida, conforme al cual el alumno tome un papel mucho más activo no solo en el visionado de los vídeos sino sobre todo en la producción de los mismos².

2. EL PROYECTO *SPANISH IN A DAY*

El proyecto parte de un enfoque centrado en el alumno como *prosumidor* de contenidos audiovisuales conforme a los principios básicos del aprendizaje significativo y colaborativo. Asimismo, tiene en cuenta la dimensión afectiva del alumno, ya que le ofrece un marco conceptual altamente motivador, esto es, un concurso a modo de festival de cine internacional en línea. El planteamiento general del concurso consiste en que el estudiante se convierta en el protagonista de un día de su vida y lo explique en español grabándose en un vídeo de entre 3 y 5 minutos de duración.

Los vídeos enviados por los concursantes presentan muestras de lengua de estudiantes de E/LE de un valor lingüístico, cultural y pedagógico que ofrece un sinfín de posibilidades; desde la creación de materiales significativos para el alumno hasta la in-

.....
1. www.concedecine.com

2. A los cerca de 500 asistentes en total que hubo entre los 3 talleres se les pasó una encuesta sobre el uso que hacían de los vídeos en la clase de ELE. Un 95% de los encuestados respondió que los usaban para presentar, poner en práctica o repasar contenidos de aprendizaje en clase, frente a un 5% de ellos que los usaban para grabar en vídeo a sus alumnos o para que ellos mismos se grabaran fuera del aula con el fin de evaluarlos.

vestigación sobre cualquier aspecto relacionado con la adquisición de lenguas, el desarrollo de la competencia intercultural en contextos de (no) inmersión lingüística, etc. En definitiva, el proyecto *Spanish in a day* surge de la necesidad de darle al alumno un mayor protagonismo, siguiendo un enfoque humanista del aprendizaje e integrando las TIC y el uso de las redes sociales para romper las barreras físicas del aula de E/LE.

2.1. ANTECEDENTES DEL PROYECTO

A pesar de que no compartan objetivos, metodología y aplicabilidad, es innegable la herencia que se percibe de *Life in a day* en nuestro concurso. Este proyecto audiovisual colaborativo nace con el fin de reflejar cómo es un día cualquiera en la Tierra. Para ello, se invitó a los ciudadanos de todo el mundo a que se grabaran el 24 de julio de 2010 llevando a cabo lo que pretendieran hacer ese día, o bien contestando a una de las siguientes preguntas: ¿qué hay en tus bolsillos?, ¿qué amas? o ¿a qué le temes?

Aunque *Life in a day* no fue el primero de los proyectos de este tipo, sí que fue el que mayor repercusión mediática tuvo: se recibieron más de 80000 clips de vídeo procedentes de 192 países diferentes³, cuya duración agregada sobrepasa las 4500 horas de grabación. Este material se tradujo en el estreno de la película homónima en 2011, dirigida por Kevin McDonald y producida por Tony y Ridley Scott. Desde entonces, el filme es accesible a través de la plataforma YouTube®.

El éxito de *Life in a day* motivó la aparición de otros proyectos similares de carácter nacional, como *Britain in a day*, *Italy in a day* o *Spain in a day*. Para este último se convocó a los españoles el 24 de octubre de 2015 y se recibieron 22600 grabaciones, de las cuales 404 fueron seleccionadas para formar parte de la película dirigida por Isabel Coixet, estrenada en el Festival de Cine de San Sebastián 2016.

2.2. EL CONCURSO SPANISH IN A DAY

*Spanish in a day*⁴ se convierte así en el primer concurso audiovisual en Internet para estudiantes de español de todo el mundo. El plazo para enviar los vídeos comprendió entre el 1 de abril y el 30 de mayo, finalizando la votación popular a través de Facebook el 15 de junio de 2016. Ser estudiante de español como lengua extranjera (ELE) y ser mayor de edad eran los únicos requisitos para participar en el concurso. Siguiendo la premisa de los antecedentes de los proyectos *in a day*, de los que se ha hablado previamente, el objetivo que se perseguía era que los concursantes grabaran un día en sus vidas, en este caso, como estudiantes de español. El concurso se componía de 3 categorías principales a las que los participantes accedían una vez realizada la prueba de nivel en línea⁵. Dichas categorías se correspondían directamente con los seis niveles del MCER: *A de Acción* (niveles A1-A2), *B de Butaca* (niveles B1-B2) y *C de Cineclub* (niveles C1-C2). Aquellos concursantes que realizaran un trabajo colectivo y los que incluyeran

3. En el documental se han mantenido las voces originales de los actores pero se han añadido subtítulos en más de 30 lenguas.

4. Disponible en: www.concedecine.com/spanish-in-a-day/

5. La prueba de nivel constaba de 5 bloques de 20 preguntas de selección múltiple. Para garantizar la correcta clasificación de los concursantes en la categoría principal adecuada, estos debían adjuntar el correo con el resultado de la prueba al inscribirse a través de la plataforma oficial del concurso.

un acercamiento entre varias culturas podían, si lo deseaban, presentar sus vídeos a las menciones especiales *P de Producción* e *I de Intercultura*, para optar de este modo a dos becas diferentes. Estos premios consistían en la financiación de un curso en España organizado por las entidades colaboradoras mencionadas anteriormente.

Del mismo modo que en los proyectos *in a day* se proponía a los participantes una serie de preguntas para motivar la participación, consideramos estimular la creación de los vídeos de los concursantes de *Spanish in a day* basándonos en los contenidos comunicativos del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante, PCIC) (Instituto Cervantes 2006). Se seleccionaron una serie de ejemplos y sugerencias que podían proporcionar ideas a los participantes de cada categoría para contar su historia, como por ejemplo: ¿cuál es tu momento favorito del día? –categoría *A de acción*–, ¿tienes alguna habilidad especial? –categoría *B de butaca*– o ¿qué cosas haces que te salen “de cine”? –categoría *C de cineclub*–.

El documento de ayuda –denominado *G de guión*⁶– en el que quedaban recogidos tanto estos como otros útiles contenidos era accesible en cada momento para los concursantes. Además, que se recurriera a él y que esto se viera reflejado en las producciones audiovisuales era valorado positivamente por el jurado.

3. EVALUACIÓN DE LOS VÍDEOS

Uno de los aspectos del concurso con el fuimos especialmente rigurosos fue el de la evaluación de los vídeos, ya que de la votación interna que diera el jurado experto en evaluación lingüística a cada uno de los vídeos saldrían los 15 finalistas del concurso. Para ello, diseñamos una serie de herramientas de evaluación (rúbricas e informes de evaluación compartidos en *Google Drive*) que nos permitieron valorar la actuación de los concursantes conforme a un constructo bien identificado y que, en la medida de lo posible, fuera común a todos los vídeos. En este sentido, el documento *G de guión*, del que se ha hablado anteriormente, nos sirvió de gran ayuda para obtener muestras de contenidos comunicativos extraídos de los 6 niveles de referencia del PCIC.

Otra de las necesidades que se nos planteó era la de tener que evaluar a concursantes de una misma categoría principal siguiendo 2 rúbricas distintas. Así, en la categoría *A de acción* evaluamos con una rúbrica específica de A1 a aquellos concursantes que habían obtenido ese resultado en la prueba de nivel en línea y con otra distinta a los de nivel A2. De este modo, diseñamos 2 rúbricas por cada categoría principal (6 rúbricas en total), más 2 rúbricas *ad hoc* para evaluar las 2 menciones especiales, respectivamente.

Si bien no compartimos expresamente con los concursantes los criterios de evaluación que íbamos a seguir en las rúbricas, estos estaban claramente explicados en las bases publicadas en la web oficial del concurso: *Los expertos valorarán tu dominio de la lengua, tu interacción con otras personas y la originalidad de la historia en las categorías princi-*

6. Disponible en: www.concedecine.com/wp-content/uploads/2016/04/G-de-guion.pdf

pales. En las dos menciones especiales tendrán en cuenta la reflexión sobre aspectos culturales y el trabajo en equipo, respectivamente.

Las rúbricas usadas para evaluar tanto las categorías principales como las especiales compartían las mismas 4 bandas de valoración: *premio Razzie* (1 estrella), *ópera prima* (2 estrellas), *peliculón* (3 estrellas) y *obra maestra* (4 estrellas). Con estos nombres y con el número de estrellas nos queríamos desvincular de las calificaciones de “apto” y “no apto” que usa los DELE para las 2 bandas superiores e inferiores respectivamente ya que no era nuestro cometido certificar la competencia comunicativa. Además, le estábamos rindiendo un pequeño homenaje al séptimo arte y queríamos poner el foco no tanto en la aptitud del concursante como en la fiabilidad del descriptor de cada banda, independientemente de si recibía 1, 2, 3 o 4 estrellas.

En la fase de diseño de las rúbricas de las categorías principales, partimos de las escalas holísticas de los DELE (nota al pie) según el nivel de competencia lingüística que evaluáramos en cada caso. Así pues, los 3 primeros criterios eran la *eficacia lingüística*, la *eficacia comunicativa* y la *eficacia interactiva*. En cuanto al segundo criterio, además de los descriptores del DELE para las 4 bandas, añadimos un descriptor alternativo mediante el cual evaluábamos si el concursante se había basado en el documento *G de guion* y en qué medida se ajustaba o no a los contenidos de dicho documento. Con respecto a la eficacia interactiva, decidimos valorar de diferente manera si la interacción se llevaba a cabo con hablantes nativos o no. De esta forma, la interacción adecuada con hablantes nativos recibía una valoración de *obra maestra*, mientras que la interacción adecuada con hablantes no nativos recibía una valoración de *peliculón*.

Los otros dos criterios comunes a las 6 rúbricas, cuyos descriptores de las 4 bandas eran los mismos en los 6 niveles, son la creatividad y la originalidad. Para evaluar estos dos contenidos en los videos, nos basamos en el *Test of Creative Thinking* (Torrance 1974) en el que se puede medir en función del número de respuestas novedosas no convencionales que aporta el concursante (originalidad) y la cantidad de detalles que embellecen y mejoran su producción creativa (creatividad). A continuación pueden ver la muestra de la rúbrica de nivel A2 empleada para valorar los videos de la categoría *A de acción* de dicho nivel:

NIVEL A2	VALORACIÓN	1. Eficacia Lingüística	2. Eficacia Comunicativa	3. Eficacia Interactiva	4. Originalidad	5. Creatividad
4 ★★★★	OBRA MAESTRA	Repertorio lingüístico suficiente para comunicarse eficazmente. Discurso continuo y cohesionado.	Añade detalles a la información requerida en el documento "G de guion" según su nivel / Transmite los mensajes en situaciones cotidianas incluso poniéndolas en contraste con el pasado.	Se desenvuelve en situaciones cotidianas interactuando con soltura con hispanohablantes, nativos o no.	Demuestra mucha originalidad y agrega una gran variedad de detalles novedosos en la producción del video.	Agrega una gran variedad de detalles para embellecer su producción creativa.
3 ★★★	PELICULÓN	Repertorio lingüístico básico. Errores sistemáticos, malentendidos.	Aporta la información requerida en el doc "G de guion" según su nivel / Transmite los mensajes en situaciones cotidianas.	Ayuda del interlocutor. Intercambia información e interactúa con otros hispanohablantes no nativos.	Demuestra originalidad y agrega bastantes detalles novedosos en la producción del video.	Agrega bastantes detalles para embellecer su producción creativa.
2 ★★	ÓPERA PRIMA	Errores frecuentes, interferencias de otras lenguas. Discurso muy limitado.	Datos insuficientes para comunicarse o hacerse entender. Se comprenden sólo fragmentos aislados / No se basa en el doc "G de guion".	Dependencia del interlocutor. Dudas, repeticiones y pausas en la interacción.	Demuestra cierta originalidad pero no agrega detalles novedosos en la producción del video.	No se observan apenas detalles para embellecer su producción creativa.
1 ★	PREMIO "RAZZIE"	Palabras aisladas, incomprensibles que dificultan la comprensión.	No hay apenas comunicación o la delega en otros actores / No se basa en el doc "G de guion" ni en otros contenidos comunicativos de su nivel.	Dependencia total del interlocutor: reformulaciones y repeticiones. Apenas interactúa con otros.	Demuestra muy poca originalidad y no agrega detalles novedosos en la producción del video.	No se observa ningún detalle para embellecer su producción creativa.

Figura 1. Rúbrica para la valoración de los videos presentados a la categoría A de acción

A fin de pilotar y validar las rúbricas antes de utilizarlas en la fase de evaluación de los vídeos recibidos, los miembros del jurado realizamos varias sesiones previas en las que evaluamos vídeos similares que nos permitieran ilustrar las 4 bandas, extraer ejemplos para ilustrar los descriptores de las 5 columnas y, en definitiva, consensuar buenas prácticas y aunar criterios. Los jurados de cada categoría estaban formados por tres miembros, de los que había, al menos un representante de cada entidad que patrocinaba dicha categoría y uno o dos miembros de *Con C de cine*. Así por ejemplo, en la categoría A de Acción, había un miembro de EstoyReady, otro de Cursos Internacionales de la Universidad de Santiago y un tercero de *Con C de cine*. Como botón de muestra, he aquí un extracto del informe elaborado por un miembro del jurado para evaluar la eficacia comunicativa de uno de los concursantes presentados a la categoría *C de Cineclub* (nivel C1):

Eficacia comunicativa: *Obra maestra* (4 estrellas)

La candidata no se ciñe al documento “G de guion”, pero no necesita hacerlo porque los contenidos comunicativos que ha seleccionado dan muestras más que suficientes para evaluar su *fluidez*: lleva a cabo un monólogo sostenido de 1’ 30” en la primera parte, en la que apenas titubea y si lo hace, “...sortea las dificultades propias de la comunicación con habilidad”: “Ehhh, *algunas personas dicen que estoy un poquitito loca, porque creo que hay magiaaa... en todos lados yyy... en realidad no puedo vivir sin ella*”; habla con *precisión*: “*Creo en badas, en elfos, en chupacabras y en todas esas cosas*”; con *propiedad*: “No me importa lo que digan los demás, *porque en realidad yo sé que en mi vida anterior era *una hada...*” y usa un *registro* adecuado: “*Les voy a contar un día de mi vida cotidiana aquí en Grecia...*”. “*Hablamos por Skype así que disculpen la resolución de la pantalla*”. Su discurso es claro y está bien estructurado (usa conectores y organizadores discursivos que dan cohesión a su discurso): “...*pero antes de empezar, les quería contar algunas cosas...*”, “*¡Empecemos!*”, e introduce matices sutiles de significado, usando estrategias pragmáticas válidas como la ironía o atenuadores del acto amenazador: “*Gracias a todos por aguantarme*”.

3.1. LA MENCIÓN ESPECIAL I DE INTERCULTURA

Como ya se ha indicado en los apartados anteriores, el concurso contaba –además de con las categorías principales– con dos menciones especiales que se desarrollaban de manera paralela, o lo que es lo mismo, a las que se podía presentar cualquier candidato independientemente del nivel que tuviera. Una de ellas era *I de Intercultura*, la cual valoraba la capacidad que presentaban los concursantes de poner en práctica habilidades afectivas, procedimentales y cognitivas para aproximarse a una cultura ajena a la suya.

La evaluación de la competencia intercultural es una cuestión tan compleja que aún no hay consenso en cuanto qué metodología utilizar, a pesar de los esfuerzos que han realizado tanto instituciones como investigadores. Mientras unos abogan por métodos cualitativos y de observación (Consejo de Europa 2005; Consejo de Europa 2009), en otras disciplinas se apuesta por herramientas cuantitativas (Chen y Starosta 1998; Hammer *et al.* 2003; Ang y Van Dyne 2008). El caso de *Spanish in a day* era más especifi-

co, pero no por ello más sencillo: había de valorarse tanto en qué grado los concursantes manifestaban una actitud intercultural en sus grabaciones como de qué estrategias se valían para poner en contacto las diferentes realidades culturales.

Ante tal situación se decidió elaborar una rúbrica atendiendo a las siguientes características: (1) debía ser aplicable a todos los candidatos, independientemente del dominio lingüístico que presenten; (2) debía valorar las tres dimensiones de la CI y la conciencia crítica del concursante y (3) debía enfocarse hacia las habilidades, es decir, hacia conocimientos en acción o *know-how* en lugar de atender exclusivamente a conocimientos factuales.

Estas tres premisas entroncan con los presupuestos teóricos bajo los que el equipo de *Spanish in a day* concibe la CI. La primera de ellas se relaciona con la ausencia de correspondencia entre el nivel de dominio de la CI y la competencia comunicativa. A este respecto, el MCERL asume el “desequilibrio y variabilidad” como condición normal de esta competencia (Instituto Cervantes 2002: 131), postura en la que también se alinea el PCIC⁷ (en adelante, PCIC). En cuanto a la segunda característica, coincidimos con las principales propuestas en la consideración de la CI como una competencia en la que actúan tres dimensiones: la afectiva, la cognitiva y la procedimental (Byram 1997; Fantini 2000; Deardoff 2006). Asimismo, consideramos oportuno dedicar un apartado exclusivo a la conciencia intercultural, puesto que, como expresa Fantini

awareness appears to be of a different order from the other three. Awareness emanates from learnings in the other areas while it also enhances their development. Many interculturalists see awareness (of self and others) as the keystone on which effective and appropriate interactions depend. Awareness emanates from learnings in the other areas while it also enhances their development (2000: 28).

Finalmente, entendemos la CI como la habilidad que pretende la adecuación al contexto y la eficacia comunicativa en interacciones con presencia de dos o más culturas, cualesquiera que sean estas. En cuanto habilidad supone estrategias afectivas, procedimentales y cognitivas, tanto relativas a la interacción como específicas de la comunicación. Bajo esta concepción es fundamental no reducir los descriptores a meros conocimientos factuales de la cultura meta sino formularlos como acciones que puedan haber llevado a cabo los candidatos. Desde esta perspectiva opera el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas* (en adelante, MAREP) (Candelier et ál. 2013), el cual introduce el concepto de *recursos*, entendidos estos como las habilidades internas relativas al saber ser, saber hacer y saberes que se movilizan ante tareas socialmente pertinentes (*ibíd.*: 12).

El resultado final fue una rúbrica de 4 bandas y 16 descriptores (figura 2). Las bandas se identifican con el nivel de actuación del concursante –como puede observarse, mantuvimos las categorías establecidas para el resto del concurso–, mientras que cada columna se relaciona con una de las dimensiones de la CI.

.....
7. Cf. apartado 13 de la obra: *Habilidades y actitudes interculturales*.

TODOS NIVELES	VALORACIÓN	1. Saber ser o recursos afectivos	2. Saber hacer o rec. procedimentales	3. Saber o rec. cognitivos	4. Conciencia intercultural
4 ★★★★	OBRA MAESTRA	Aparecen recursos afectivos o actitudes en el video de MÁS DE DOS de los campos	Aparece al menos UN RECURSO DE CADA UNA de las tres categorías de la dimensión procedimental o conductual.	Aparece al menos UN RECURSO DE CADA UNA de las tres categorías de la dimensión cognitiva.	Hay una reflexión crítica y consciente sobre MÁS DE UN HECHO CULTURAL y para ello se apoya en OTROS RECURSOS , otros hablantes pertenecientes a la C1, otros hablantes pertenecientes a la C2, grabación de esos hechos culturales en el entorno de la C1/ C2.
3 ★★★	PELICULÓN	Aparecen recursos afectivos o actitudes en el video de DOS de los campos	Aparece al menos UN RECURSO DE DOS de las tres categorías de la dimensión procedimental o conductual.	Aparece al menos UN RECURSO DE DOS de las tres categorías de la dimensión cognitiva.	Hay una reflexión crítica y consciente sobre MÁS DE UN HECHO CULTURAL .
2 ★★	ÓPERA PRIMA	Aparecen recursos afectivos o actitudes en el video de solo UNO de los campos	Aparece al menos UN RECURSO DE UNA de las tres categorías de la dimensión procedimental o conductual.	Aparece al menos UN RECURSO DE UNA de las tres categorías de la dimensión cognitiva.	Hay una reflexión crítica y consciente sobre UN HECHO CULTURAL .
1 ★	PREMIO "RAZZIE"	NO aparecen recursos afectivos o actitudes en el video.	No aparece NINGÚN RECURSO de alguna de las tres categorías de la dimensión procedimental o conductual.	No aparece NINGÚN RECURSO de alguna de las tres categorías de la dimensión cognitiva.	No hay una reflexión crítica y consciente sobre NINGÚN HECHO CULTURAL .

Figura 2. Rúbrica para la valoración de los vídeos presentados a la categoría de intercultura

Por último, hemos de hacer una apreciación sobre esta rúbrica. Como puede observarse, la evaluación recae sobre la capacidad del candidato para poner en práctica diferentes habilidades interculturales. Para clasificar estos recursos, además de atender a las dimensiones a las que pertenecen se decidió identificar unas áreas determinadas dentro de cada dimensión. Esta decisión se justifica por dos motivos: en primer lugar, consideramos que los candidatos que eran capaces de actualizar recursos de diferentes áreas y dimensiones durante su grabación reflejaban una mejor CI, ya que no se trata de una cuestión exclusivamente cuantitativa, sino también cualitativa. Por otra parte, esta estructuración incrementaba la objetividad del proceso, puesto que el evaluador solo debe identificar la utilización o no de un conjunto de recursos.

Para la redacción de los recursos y la relación entre estos y las áreas de cada dimensión hemos seguido la propuesta de González Plasencia (2016). El listado que se ofrece a continuación es una muestra de un total de más de 90 recursos, que pretendemos sirva como ejemplo para relacionar recursos con áreas y dimensiones. De esta manera, dentro de la dimensión afectiva se han considerado recursos relativos a estas seis áreas: grado de apertura y disposición hacia la interacción (1), flexibilidad y distanciamiento respecto a las propias creencias culturales (2), autoconfianza (3), respeto por las diferencias culturales (4), empatía con el interlocutor (5) y grado de disfrute de la interacción (6). En cuanto a la dimensión procedimental, se han clasificado en tres áreas, siendo estas: estrategias interactivas comunicativas (7), estrategias interactivas conductuales (8) y estrategias nocionales o de aproximación al conocimiento (9). Por último, los recursos relativos a la dimensión cognitiva se agrupaban en tres áreas: identidad cultural (10), conocimiento del mundo (11) y cultura comunicativa (12).

- (1) Muestra un grado de apertura hacia hechos culturales ajenos a su CI.
- (2) Está dispuesto a distanciarse de su identidad cultural para comprender mejor otras culturas.

- (3) Se siente seguro cuando habla o interactúa con gente de otras culturas.
- (4) Respeta la manera de comportarse de personas de diferente cultura a la suya.
- (5) Tiene en cuenta que sus actos influyen en la vida de los demás.
- (6) Disfruta de las diferencias que hay entre su cultura y la C2.
- (7) Compara su comportamiento con el de nativos de la C1.
- (8) Adapta sus intervenciones al receptor si cree que no le entienden (habla más lento, hace más pausas, pronuncia con más detalle).
- (9) Comparte sus opiniones sobre aspectos culturales con gente de esa cultura.
- (10) Conoce (o habla de) estereotipos que las personas de otras culturas tienen con respecto a la suya.
- (11) Conoce (o habla de) la diversidad lingüística de las culturas.
- (12) Conoce (o habla de) ciertos hábitos lingüísticos (saludarse, despedirse, ser cortés, etc.) que son diferentes respecto a su C1.

4. CONCLUSIONES

Los resultados de esta primera edición de *Spanish in a day* han sido muy positivos tanto desde la perspectiva del profesor / evaluador de E/LE como desde la del alumno / concursante. En total recibimos 43 inscripciones⁸ (32 en las categorías principales y 12 en las paralelas), de las cuales 15 resultaron finalistas (3 por cada categoría). Entre actores, directores, cámaras, editores, guionistas, etc. hubo más de 55 participantes de 17 países de 4 continentes distintos: Afganistán (1), Alemania (4), Argelia (1), Bielorrusia (1), Brasil (6), China (6), Estonia (2), Grecia (2), Hong-Kong (3), Italia (1), Japón (2), Marruecos (1), Rusia (1), Taiwán (3), Turquía (14), Noruega (4) y Vietnam (3).

En cuanto al valor pedagógico del proyecto, sin lugar a dudas estamos en condiciones de afirmar que presenta numerosas ventajas. Por una parte, potencia la autonomía del estudiante y fomenta el aprendizaje colaborativo, especialmente a través de la categoría *P de producción*. Además, desarrolla la competencia audiovisual del alumno, sobre todo su faceta más productiva y creativa. En este sentido, el proyecto se adapta a las necesidades propias del aprendizaje móvil y ubicuo, ya que los estudiantes usan sus dispositivos móviles para grabarse y editar los vídeos, así como para participar en la votación popular evaluando a otros concursantes junto con usuarios de todo el mundo.

.....
8. Se presentaron dos vídeos más fuera de concurso desde Turquía e India. El primero no se ajustaba al formato del concurso ya que era un corto de ficción y el segundo excedía la duración máxima de 5 minutos. No obstante, estos vídeos los colgaron en Youtube sus creadores, lo cual da buena cuenta de la gran motivación y del interés que despertó esta primera edición de *Spanish in a day* en todo el mundo.

Finalmente, pero no menos importante, un proyecto de estas características motiva al estudiante para que cree contenido significativo en español, tanto por los premios como por el reconocimiento público en la red.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANG, S. y VAN DYNE, L. (2008): *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement and applications*, Nueva York: M. E. Sharpe.
- BYRAM, M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CANDELIER, M. et al. (coord.) (2013): *MAREP. Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas. Competencias y recursos*. Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa.
- CHEN, G. M. y STAROSTA, W. J. (1998): *Foundations of intercultural communication*, Boston: Ally and Bacon.
- CONSEJO DE EUROPA (2005): *Portfolio of Intercultural Competence, INCA Project*. Leonardo da Vinci Program, European Training for the UK. <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-inca-project-intercultural-competence-assessment> [consulta: 28/10/2016].
- CONSEJO DE EUROPA (2009): *Autobiography of Intercultural Encounters*. Language Policy Division. http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp [consulta: 28/10/2016].
- DEARDOFF, D. K. (2006): "Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization", *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10, 241-266.
- FANTINI, A. (2000): "A central concern: Developing intercultural competence", *SIT Occasional Paper Series*, Brattleboro, VT, 25-42.
- GONZÁLEZ PLASENCIA, Y. (2016): "Intercultural Communicative Competence Scale: una herramienta para medir la competencia intercultural en E/LE", N. Domínguez García, C. Fernández Juncal y J.L. García Alonso (eds.), *Innovación y desarrollo en español como lengua extranjera*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 167-188.
- HAMMER, M. R., BENNETT, M. J. y WISEMAN, R. (2003): "Measuring intercultural sensitivity: The intercultural developmental inventory", *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- INSTITUTO CERVANTES (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*, Madrid, MEC-D-Anaya.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Edelsa, Biblioteca Nueva.
- TORRANCE, E.P. (1969): *Orientación del talento creativo*. Buenos Aires, Ediciones Troquel.

¡Gamificar el español de los negocios sí es posible!

ISABEL IBARRA GARCÍA

Profesora autónoma de ELE en Madrid

I. INTRODUCCIÓN

I.1. ¿POR QUÉ EL ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS?

En la actualidad una opción de trabajo bastante común en el campo de la Enseñanza de Español para Extranjeros es el mundo de la empresa, con la dificultad añadida que conlleva de enseñar un léxico específico en la mayoría de los casos plagado de tecnicismos. Muchas veces la enseñanza en empresas o en IMBA se hace cuesta arriba por el contexto o los prejuicios, pero con una adecuada dinamización se puede hacer también divertido y por lo tanto más efectivo.

El objetivo de esta propuesta didáctica es presentar algunas herramientas digitales y algunas dinámicas docentes útiles para gamificar la enseñanza del vocabulario específico de los negocios en concreto y también del léxico profesional en general. Se van a mostrar actividades puestas en práctica en numerosas ocasiones, tanto en grupos como en clases individuales de Español de los Negocios, y que han tenido siempre resultados positivos. Son actividades que incluyen *Kaboot*, *Quizlet*, *Prezi*, *Nube de palabras* y más aplicaciones de actualidad. Aunque las actividades aquí expuestas se centran en léxico se darán también ideas de aplicación de dichas herramientas digitales a la hora de afianzar contenido gramatical o presentar contenido cultural, tanto en clase como fuera de clase y para trabajar en grupo o de forma individual.

I.2. PRINCIPALES PROBLEMAS A LA HORA DE TRABAJAR EL ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS

Las clases de Español de los Negocios se enmarcan en dos contextos principalmente: la empresa y la universidad o centro de estudios empresariales. Por este motivo el profesor va a trabajar o bien con ejecutivos de todos los niveles en activo o bien con estudiantes. El estudio del español como lengua de negocios puede ser una asignatura obligatoria en su formación o una elección individual para mejorar su función, pero en ambos casos, en general, el estudiante cuenta con una motivación inicial que si se logra mantener garantiza un aprendizaje rápido y efectivo.

Pero este perfil de alumno tan específico y las circunstancias en las que se lleva a cabo este aprendizaje producen unos problemas muy característicos del Español de los Negocios:

- Aburrimiento: precisamente por la necesidad de funcionalidad en muchas ocasiones estudiar español es una carga impuesta.

- Poco tiempo: tanto estudiantes como ejecutivos en activo disponen de poco tiempo fuera de clase para trabajar de forma individual.
- Constancia dudosa: suelen ser estudiantes que viajan mucho por motivos de trabajo, por lo que aunque su compromiso sea firme no depende de ellos mantener la regularidad de las clases.
- Presión y prisa: a veces el español les viene impuesto por su compañía, por un futuro trabajo y por ello su plazo para aprender es limitado, además es un mundo en el que prima la inmediatez de resultados y quieren eso también en sus clases de español.
- Vergüenza: sobre todo si se trata de un ejecutivo de alto rango que se puede sentir minimizado por no hablar español correctamente.

El resultado es un nivel muy alto de estrés para los estudiantes y por tanto para el profesor, con un nivel de exigencia superior a otro tipo de estudiantes, por lo que la necesidad de diluir dicho estrés es casi urgente.

1.3. PROPUESTA DE SOLUCIONES A DICHOS PROBLEMAS

Por supuesto que lo ideal es que el profesor cree un ambiente relajado y cómodo para sus estudiantes, en grupo o individual, estudiantes o trabajadores, pero esto no siempre es posible o no siempre depende del profesor solamente, así que en esta propuesta didáctica la propuesta es apostar por la gamificación. Gamificar de forma controlada y con los objetivos muy marcados para sacar el mayor provecho a las herramientas digitales a disposición de todos hoy en día y para que el escaso tiempo de los estudiantes rinda más.

Con la gamificación se logrará el objetivo evidente de divertir, con los beneficios sobre la efectividad que la diversión implica, y el objetivo camuflado de repetir y repetir hasta que los contenidos gamificados queden fijados.

Todo son ventajas, y así es como hay que presentarle estas dinamizaciones al estudiante, que muchas veces es reacio al juego o a las dinámicas por no formar parte de su día a día laboral. Con esto se puede conseguir que la clase de español sea un momento de paréntesis en su estrés diario y que la identifiquen con algo positivo que se les fija mejor. De esta manera el aprendizaje es más efectivo y productivo para todos.

2. GAMIFICAR LOS NEGOCIOS

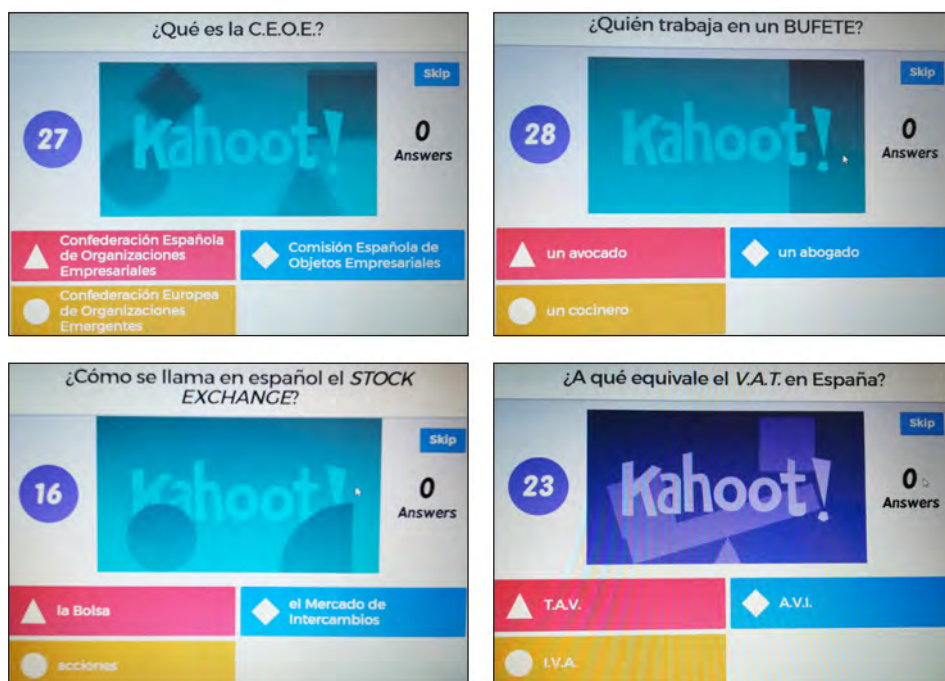
A continuación se van a describir seis herramientas digitales, especificando si su uso es para dentro o fuera de la clase y si es para trabajo individual o en grupo. Además se incluye un ejemplo de propuesta de actividad de cada.

2.1. KAHOOT

Kahoot es una herramienta fantástica para trabajar en clase y en grupo. Sobre todo para trabajar el vocabulario específico. Permite al profesor dirigir el aprendizaje y después obtener un documento resumen de los resultados de los estudiantes.

La actividad propuesta es que el profesor haga un *Kahoot* con cinco palabras y se juegue en clase en el modo competición. En la siguiente clase, el profesor presenta otra vez el mismo *Kahoot* al que ha añadido cinco palabras nuevas (previamente trabajadas en clase, por supuesto). Y así en sucesivas clases hasta un máximo de 25 palabras. De esta forma se va repitiendo el vocabulario que se ha trabajado en clase de forma divertida y apelando al espíritu competitivo que en general tiene este tipo de alumno, y no consume más de quince o veinte minutos de la clase. Se recomienda que en el *Kahoot* se varíe el tipo de pregunta, es decir, que haya preguntas con traducción, otras con diferencia de escritura, otras con imágenes, otras de siglas, etc.

Se puede usar la última sesión a modo de recopilación o examen si así lo requiere el programa de estudios.



2.2. QUIZLET

Otra herramienta muy útil para trabajar de forma individual (aunque la última versión permite jugar en grupo) tanto dentro como fuera de la clase.

La actividad propuesta se centra también en trabajar el léxico, a modo de diccionario de términos empresariales y laborales. En cada clase se nombra a un encargado que vaya incluyendo en un set de *Quizlet* las palabras que salen en clase (si es en clase individual se recomienda que lo haga el propio estudiante, el término y la traducción) con su correspondiente traducción. Posteriormente, diez minutos antes de que termine la clase, el encargado muestra esas palabras y en grupo se decide la traducción definitiva (por clase, normalmente, salen unas ocho o nueve palabras importantes). Todos los estudiantes tienen acceso a ese set de *Quizlet* y como esta herramienta permite al profesor ver quién practica y quién juega y con qué resultados, se puede pedir que practiquen el vocabulario, hagan un examen o compitan para batir el récord de velocidad. De clase en clase se va ampliando el diccionario, y es un diccionario a la medida del grupo. Depende del profesor incluir por su cuenta palabras que considere importantes, aunque no hayan salido en clase, y así incentivar a quien lo use en casa.

Como *Quizlet* está disponible sin conexión permite que los estudiantes practiquen cuando están de viaje. Es perfecto para el avión y para momentos en los que no van a poder tener clase durante una temporada. Al profesor le alivia carga de trabajo, ya que hacer los sets está en mano de los estudiantes, y al alumno le motiva, ya que puede usarlo cuando quiera, de forma totalmente autónoma.

X 11,7 segundos		
	Unemployment	TO HIRE
Laboral	Stock exchange	Permanent contract
Bolsa	Paro	CONTRATAR
	Contrato indefinido	Working

← Unidad		
Plazo / fecha de entrega	Deadline	🔊 ☆
A corto plazo	Short-term	🔊 ☆
A largo plazo	Long-term	🔊 ☆
Acción	Stock	🔊 ☆
Agencia Tributaria	Tax Agency	🔊 ☆
AHORRAR	TO SAVE	🔊 ☆
Ahorros	Savings	🔊 ☆

2.3. ANKIDROID

Herramienta muy similar a *Quizlet*; el objetivo es el mismo y más o menos permite lo mismo, dentro y fuera de clase y principalmente de forma individual. La principal diferencia es que tiene más opciones para extraer estadísticas de aprendizaje y tiene una opción para reducir la aparición de las palabras que ya se saben para que se practiquen más las menos acertadas. Son gráficos que gustan a este tipo de estudiantes. También permite establecer recordatorios de práctica y alarmas.

La actividad propuesta es igual a la actividad para Quizlet, aunque funciona mejor para las clases individuales únicamente.

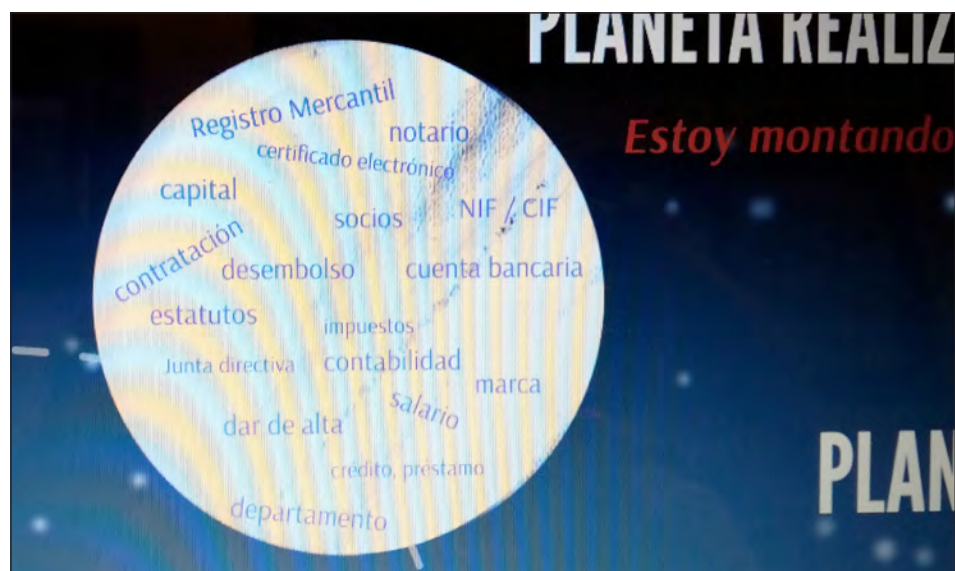
2.4. PREZI

Esta es una herramienta para hacer presentaciones un poco más dinámicas que en *PowerPoint*. Es ideal para usar en la clase y en grupos, aunque no es descartable su uso individual.

La actividad propuesta es para trabajar vocabulario; más concretamente se incluye dentro de una tarea que es crear una empresa, y esta presentación en Prezi sirve para presentar el vocabulario que se va a necesitar. El tipo de presentación permite que el estudiante vea el todo y poco a poco, a través de los *zooms* que maneja el profesor, ir viendo el vocabulario por categorías. Permite además que los estudiantes puedan guardar la imagen como una y que se pueda compartir en blog o redes sociales.

Se puede hacer la forma alternativa de que sean los estudiantes quienes creen la presentación, ya que *Prezi* permite la edición conjunta, y por ello, por grupos, cada uno puede aportar a la imagen total.





2.5. *TODAYSMEET*

Esta herramienta es perfecta para trabajar la expresión escrita en clase y en grupo de forma más dinámica y más inmediata.

La actividad propuesta es muy simple, se trata de representar en la clase una reunión de la junta directiva de una empresa. Se reparten los roles previamente y pueden ser secretos para que se vayan descubriendo a medida que se desarrolla la actividad, o pueden ser públicos y centrar la actividad en el desarrollo de la reunión sin más. Se tratará de una empresa multinacional y con sede en diferentes lugares del mundo, por lo que la reunión se hace por chat. Antes de empezar se negocia un orden del día entre todos. Una vez puesta en marcha la sala de chat el profesor solo modera y soluciona dudas. Cuando la tarea termina se puede obtener una copia de dicha conversación, que el profesor puede corregir o pedir que la corrijan los estudiantes en grupos. Uno de los estudiantes ha sido nombrado secretario, y por ello quizá tenga menos participación inmediata en directo, pero luego tiene que hacer una pequeña acta de la reunión.

2.6. *POLL EVERYWHERE*

Esta herramienta es interesante para trabajar en clase y en grupo la expresión oral a modo de debate e interpretación de datos a partir de encuestas.

La actividad propuesta es que el profesor plantee unas preguntas sobre un tema de actualidad económica, empresarial o laboral y los estudiantes contesten de forma individual y anónima. Posteriormente, en grupo, se interpretan los resultados y se discute por qué han salido así. Un consejo es que el profesor haga de alumno infiltrado y vote la opción que cree que será menos votada, para que haya más diferencias. Al final de

la tarea, cuando se ha debatido lo suficiente, se vuelve a pasar la encuesta para ver que quizá, muy posiblemente, los resultados han cambiado.

2.7. NUBE DE PALABRAS

Cualquier herramienta de creación de nubes de palabras es óptima para trabajar en clase y ante un grupo, aunque se puede también usar en clases individuales.

La actividad propuesta es un complemento a una actividad de comprensión de lectura. El profesor organiza la clase en grupos de tres o cuatro personas y cada grupo trabajará con una noticia de actualidad, no relacionadas entre sí, pero de tema de negocios. Cada grupo lee y entiende su noticia y hace una lista de las cinco palabras que cree que son básicas para comprender ese texto. Después se ponen todas las palabras en común y, como remate, el profesor pasa los textos por una herramienta de creación de nubes de palabras y saca las palabras comunes más frecuentes. Tiene un resultado interesante porque coinciden bastantes palabras, pero siempre hay sorpresas que dan pie a la reflexión.

3. CONCLUSIÓN

Trabajar con el Español de los Negocios es una actividad que tiene sus inconvenientes, pero que con una correcta gamificación y una presentación más ligera de contenidos, resulta de lo más gratificante, ya que los resultados son sobre todo prácticos y cuando se trata de estudiantes que ya trabajan, ponen inmediatamente en práctica lo aprendido con, siendo optimistas, buenos resultados. Es una didáctica de vértigo en ocasiones, pero permite centrarse en el aquí y ahora de forma activa.

Se han presentado propuestas y actividades de gamificación pensadas para el Español de los Negocios, pero son perfectamente aplicables al Español con Fines Específicos y al Español como Lengua Extranjera en general.

ENLACES A LAS HERRAMIENTAS MENCIONADAS

<http://kahoot.it>
<http://quizlet.com>
<http://ankidroid.org>
<https://prezi.com>
<http://todaysmeet.com>
<http://polleverywhere.com>
<http://nubedepalabras.es>

Actividades prácticas de pronunciación para la clase multilingüe: Las vocales y el acento

MARÍA DOLORES IRIARTE VAÑÓ
Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca

I. ¿PARA QUÉ ENSEÑAR PRONUNCIACIÓN?

Muchos estudiantes de ELE tienen problemas de comunicación con hispanohablantes, pero no por errores gramaticales o lingüísticos, sino de articulación fonética. Las causas, en muchos casos, se deben a una mala formación en pronunciación que les impide saber exactamente cuáles son sus problemas concretos y, lo más importante, cómo solucionarlos.

En otras lenguas existe la certeza de que sin un nivel adecuado de pronunciación no habrá posibilidad de comunicación. Esa conciencia afecta tanto a estudiantes como a profesores, pero el profesor de español muchas veces se encuentra perdido ante la carencia de métodos, objetivos curriculares claros, criterios de evaluación y normativas oficiales con respecto a la corrección fonética¹.

El papel de la pronunciación en los diferentes métodos de enseñanza de ELE² ha seguido un devenir cambiante: en algunos, la corrección fonética es prioritaria como el *Método directo* centrado en el aprendizaje mediante la imitación y la repetición o el *Método audiolingüe* cuyo objetivo primordial es la formación de hábitos fónicos. Sin embargo, en la mayoría de los métodos, la fluidez y la eficacia comunicativa se anteponen a la corrección, la pronunciación está integrada en los procesos de comunicación oral y por tanto el profesor es muy tolerante con los errores de este tipo. Como ejemplo tenemos métodos como el de *respuesta física total*, la *sugestopedia*, el *método silencioso* o el *método comunicativo*³.

Este problema alcanza también a los propios estudiantes que mantienen creencias erróneas sobre la importancia de la pronunciación del español. Es muy común escuchar comentarios como éstos: “La pronunciación del español es muy fácil, el español se habla como se escribe, sólo hay problemas con algunas consonantes”.

Las opiniones de nuestros estudiantes no ayudan a crear en ellos una necesidad de trabajo de la pronunciación. El círculo, pues, se cierra en unas carencias que afectan al proceso de aprendizaje y que excluye a la pronunciación del currículo de la enseñanza de ELE como un elemento prioritario. Es por ello que se hace necesaria una categori-

.....
1. Tanto el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, como los criterios de evaluación de la pronunciación en los exámenes DELE, presentan faltas de rigor y coherencia en la definición de objetivos fonéticos por niveles.

2. Para un conocimiento más completo sobre la corrección fonética y la pronunciación en los diferentes métodos puede consultarse el *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes.

3. Precisamente el método comunicativo es uno de los más utilizados hoy en día, lo cual, hace suponer que la enseñanza actual de ELE no tiene como objetivo primordial la pronunciación.

zación de los errores más comunes, una jerarquización de esos errores y una sistematización del trabajo a través de ejercicios específicos de corrección.

2. TRANSFERENCIA DE LA LENGUA MATERNA

Es inevitable la transferencia de la lengua materna a la L2, pero debemos tener en cuenta que no siempre la transferencia afecta negativamente al aprendizaje. Existe una transferencia positiva de L1 a L2 en la que lo que se transfiere es semejante en ambas lenguas⁴. Más común y problemática es la transferencia negativa o interferencia, en la cual, lo que se transfiere de L1 a L2 no coincide en ambas lenguas y por ese motivo se produce el error, sea por problemas en la percepción: la sordera fonológica cuando el aprendiz no es capaz de percibir la diferencia entre lo que escucha y lo que dice; o por problemas en la producción: el acento extranjero.

No todos los errores de interferencia tienen igual importancia, pueden variar mucho con respecto a la lengua materna y por ello si en nuestras clases nos encontramos con alumnos de diferentes países debemos atender sus problemas particulares, pero antes es prioritario establecer una jerarquía de errores que nos permita trabajar aspectos de la pronunciación que puedan afectar al mayor número posible de estudiantes, de ahí que el punto de partida deba ser el trabajo con las vocales y su articulación.

Pero antes de justificar esta decisión entremos en los problemas directos que estudiantes y profesores enfrentan diariamente en sus clases.

3. PROBLEMAS PRINCIPALES DEL PROFESOR

El profesor a veces no enseña pronunciación o se encuentra perdido a la hora de corregir errores fonéticos de sus alumnos por varias razones:

- Cree que para enseñar pronunciación debe ser experto en fonética.
- No tiene capacidad para clasificar y jerarquizar los errores de transferencia de sus estudiantes.
- Aunque sea nativo valora como “mala pronunciación” algunas variantes dialectales.
- Si no es nativo duda de que pueda enseñar a sus alumnos una corrección fonética.
- No sabe cuál es la norma estándar que debe enseñar.

Todo profesor de ELE debe plantearse qué modelo de pronunciación enseñar y cuáles deben ser los métodos de corrección. Estos deben atender a criterios generales debido a la imposibilidad de fijar una norma única.

.....
4. La transferencia positiva no afecta a todos los sonidos de una lengua y por ello genera, a veces, una excesiva confianza en el aprendiz que dificulta su control a la hora de discriminar la transferencia positiva de la negativa.

4. PROBLEMAS PRINCIPALES DEL ALUMNO

Ya hemos aludido al concepto erróneo sobre la importancia de la pronunciación que tienen los estudiantes de ELE. Sólo añadir que hay una contradicción entre el trabajo y esfuerzo que realizan y los objetivos tan altos que se proponen. Todo estudiante desea tener una competencia fonética como la de un nativo: “hablar sin acento”, pero se encuentra con serios problemas que afectan al posible cumplimiento de este objetivo: la dificultad misma del objetivo y el escaso trabajo que está dispuesto a realizar para conseguirlo.

En primer lugar, el deseo de hablar sin acento se convierte en una losa más que en un aliciente, ya que es absurdo el planteamiento de objetivos que no puedan trabajarse de forma concreta: ¿Qué es exactamente hablar sin acento? ¿Qué se debe hacer para conseguirlo? También es común constatar cómo en muchos casos encontramos estudiantes que piden ser corregidos en sus intervenciones orales de clase, pero se molestan si el profesor les obliga a repetir o a hacer cambios porque no creen que deban variar demasiado su forma de articular los sonidos. Esto ocurre porque su filtro afectivo es alto: sienten vergüenza y les parece exagerado y antinatural hacer cambios bruscos que se alejen mucho de la articulación de su lengua materna.

Al mismo tiempo se sienten frustrados cada vez que no les entienden, pero no saben qué deben hacer y menos en el momento de hablar en el que no tienen tiempo de pensar en la pronunciación. No es posible la mejora sin un trabajo aparte y continuado de manera que el estudiante automatice y memorice la articulación y no tenga que prestarle excesiva atención en el momento de hablar. La pronunciación correcta exige apreciar matices y notar diferencias en la recepción y producción de sonidos. Es un aprendizaje a largo plazo en el que no se ve el fruto inmediato⁵.

5. RELEVANCIA DE LAS VOCALES Y EL ACENTO EN LA PRONUNCIACIÓN DEL ESPAÑOL

Si tenemos en cuenta las variedades del español que afectan a las variantes dialectales peninsulares y al español de América, podemos constatar que las diferencias afectan en un 95 % a las consonantes en fenómenos como: seseo, ceceo, yeísmo, alteraciones de las consonantes implosivas, sonorizaciones de las consonantes sordas, etc. Es muy importante tener en cuenta esta realidad, ya que de ella aprendemos que son las vocales los elementos estables que propician la comprensión entre múltiples comunidades hispanohablantes de las que distan unas de otras miles de kilómetros, culturas, vocabulario y acentos diferentes. Como señala Andión (1997) en su estudio sobre los rasgos fonéticos del español de América: “En cuanto a los rasgos vocálicos debemos reconocer que no existen fenómenos lo suficientemente generalizados que puedan considerarse diferenciadores con respecto al español peninsular. Las vocales suelen comportarse de manera uniforme”. En español pronun-

.....
5. Diríamos que el diálogo en la calle son los “Juegos Olímpicos”, en los que nada bueno puede esperar un atleta que no haya medido al límite sus posibilidades en un entrenamiento diario de años.

ciar significa vocalizar⁶ y por ello el modelo de pronunciación estándar debe basarse en la enseñanza de las vocales y el acento, elementos comunes y estables en todas las variedades del español.

6. LAS VOCALES Y SU ARTICULACIÓN

Los errores de transferencia, si se cometen en la producción de las consonantes no afectan de forma importante a la comprensión del discurso oral; son los errores de articulación vocálica los que dañan la comunicación y provocan los verdaderos problemas. Cuando en la conversación alguien nos dice: ¿qué?, o nos manda repetir cuando no ha comprendido, en un porcentaje alto serán las vocales las que estén mal pronunciadas. Esta afirmación, aunque parece tajante, ayuda a los estudiantes a corregir rápidamente y a repetir lo que se les pide de forma diferente atendiendo a una mejora de la vocalización. Ya saben lo que ocurre y cómo solucionarlo.

Además, el trabajo con las vocales no sólo afecta a estudiantes con transferencia negativa; los estudiantes que poseen una articulación de las vocales parecida o igual al español también cometen errores cuando no pronuncian la palabra completa, cuando se “comen” sílabas y la producción de la palabra se queda a medias. Esto ocurre a todo tipo de aprendices de español de cualquier lengua materna sobre todo con las palabras de más de cuatro sílabas como: establecimiento, intensificación, interiorización, etc.

Los ejercicios que proponemos obligan a producir todas las sílabas de una palabra.

Hay otro aspecto interesante que no afecta a la producción, sino a la comprensión. Al mismo tiempo que nuestros alumnos tienen dificultades al pronunciar, también las tienen al comprender lo que los nativos dicen, en este sentido los estudiantes siempre piensan que si no pueden comprender es porque ellos no saben lo suficiente, es por su culpa; pero esto no siempre es así, a veces son los nativos los “culpables” porque no saben vocalizar. Si nuestros estudiantes conocen los mecanismos de producción vocálica podrán diagnosticar la verdadera forma de hablar de los nativos.

Para empezar debemos desglosar los distintos pasos que se deben seguir en la vocalización correcta:

- I. Vocalizar significa cambiar la posición de la boca cada vez que cambia la vocal. Sólo hay tres articulaciones básicas para las cinco vocales. Es por eso que las cinco vocales del español se enuncian en este orden:

- a
- e/i
- o/u

.....
6. Cuando no comprendemos cómo alguien articula los sonidos decimos que “no vocaliza bien”, con mucha mayor frecuencia frente a “no pronuncia bien”, o increpamos al que no comprendemos diciendo: “vocaliza, vocaliza, que no te entiendo nada”.

2. Las consonantes se adaptan a la vocal, no son tan importantes en un primer momento.⁷

7. TRES ARTICULACIONES

Básicamente distinguimos tres movimientos de la boca que corresponden a las cinco vocales del español. Una sugerencia para los estudiantes es que deben exagerar esas diferencias para que queden en la memoria y se automaticen. Las palabras deben poder ser leídas en la boca que debe moverse de forma clara para el oyente, es como si el oyente fuera “sordo” y necesitara “ver” la palabra en la boca.

Para la descripción de las articulaciones, buscamos palabras y posteriormente frases que sólo contengan la vocal que estamos trabajando y animamos a los estudiantes a que busquen ellos más palabras e inventen frases⁸. Los estudiantes deben pronunciar intentando mantener la boca en la posición de la vocal aunque ésta deba cambiar un poco con las consonantes:

A: Boca muy abierta con la mandíbula hacia abajo.

- (1) Salamanca.
- (2) Fantasma.
- (3) La manta raya.
- (4) La mañana pasa.
- (5) Granada.
- (6) Hasta mañana, Ana.
- (7) Cantaba la rana.

E / I: Boca que ríe, estirada hacia atrás.

- (1) Te quiere.
- (2) Se ríe de él.
- (3) Tiene que seguir él.
- (4) En el cine se repite.
- (5) Irene viene.
- (6) Dile que se siente y mire.
- (7) Dice que quiere ser feliz.
- (8) Siempre es increíble.

.....

7. Puede parecer que no damos importancia a las consonantes, pero hemos constatado al aplicar este método en clase, que al trabajar las vocales y añadir posteriormente las consonantes se corregían los errores de transferencia consonántica de forma mucho más sencilla que poniendo atención en la consonante misma, ya que si la vocalización es correcta, suaviza las colocaciones de consonantes que sonarían con mucho más acento extranjero sin este trabajo vocálico previo.

8. Se intentará que las frases tengan un sentido lógico, aunque no será necesario, ya que estamos poniendo atención a la pronunciación, no al significado. No debe haber ninguna ansiedad por parte de los estudiantes con respecto al significado, deben poner toda su atención en la posición de su boca.

O/ U: Boca redonda, pequeña que sale hacia fuera.

- (1) No consumo puros.
- (2) Pudo y supo.
- (3) Solo tuvo tu luz.
- (4) Como con un zumo.
- (5) Conduzco un bus.
- (6) Ocupo su mundo.
- (7) Dos polos solos.
- (8) Produjo un molusco.

En una segunda práctica se mezclan algunas de las frases anteriores para memorizar y automatizar los cambios:

- (1) La mañana pasada.
- (2) Dos polos solos.
- (3) Tiene que seguir él.
- (4) Solo tuvo dos rotos.
- (5) La manta raya.
- (6) En el cine se repite.
- (7) Produjo un molusco.

8. EL ACENTO: ACTIVIDADES PRÁCTICAS

Una vez clarificada la articulación de las vocales debemos atender a la vocal que lleva el acento y que da sentido a la palabra. Cuando preguntamos a nuestros estudiantes en qué se diferencia una vocal tónica de una átona, nos dicen que la vocal tónica es más fuerte que las átonas, pero en realidad no saben exactamente cómo realizar y poner en evidencia esa fuerza mayor. Según Quilis (1997), hay muchos factores que afectan a la vocal tónica, pero uno de los más importantes es que es más larga, casi doble. Tomamos esta característica como elemento de trabajo y proponemos ejercicios con palabras que sólo se diferencien por el acento, indicando a los alumnos la necesidad de exagerar la duración doble de la vocal tónica:

- (1) caan/te
- (2) can/tée
- (3) can/taa/ra
- (4) canta/ráa
- (5) ha/bii/to
- (6) háa/bi/to
- (7) ha/bi/tóo

8.1. PRÁCTICAS PARA PRONUNCIAR LOS DIFERENTES ACENTOS CON RITMOS

Proponemos a continuación ritmos básicos sacados de Internet sobre los que debemos pronunciar las listas de palabras de dos o tres sílabas indicadas debajo del ritmo.

Esto ayudará a nuestros estudiantes a interiorizar los diferentes tipos de acentuación, lleven tilde o no.

8.1.1. ACENTUACIÓN LLANA

Tangos: palabras de tres sílabas llanas⁹. *Hermano, amigo, tocino, reclamo, cocino, estimo, racimo, camino, contacto, reparto.*

Rumbas: palabras de dos sílabas llanas¹⁰. *Tengo, como, sigo, vivo, cara, pelo, todo, remo, rima, mesa, silla, memo.*

8.1.2. ACENTUACIÓN AGUDA

Chachachá: palabras de tres sílabas agudas¹¹. *Corazón, ganador, tenedor, calidad, animal, conocí, terminé, atención.*

Bolero: palabras de dos sílabas agudas¹². *Melón, salón, disfraz, verdad, calor, cantar, nariz, reloj, capaz, decir, vivir.*

8.1.3. ACENTUACIÓN ESDRÚJULA

Rumbas rápidas¹³: *Síguelo, cómelo, déjale, tómalo, llámame, síguela, rápido, símbolo, técnico, cómic.*

9. ¿CÓMO TRABAJAR LAS PALABRAS QUE DAN PROBLEMAS?

Cuando una palabra es difícil de pronunciar, se deben quitar las consonantes, mover la boca sólo con las vocales haciendo la vocal del acento más larga y después pronunciarla de nuevo completa con las consonantes en 4 fases:

- (1) ayuntamiento: AyUntAmIEEntO
- (2) auaieeo
- (3) auaieeo
- (4) ayuntamiento

Una vez incorporadas las consonantes a la pronunciación de las vocales, más la pronunciación e la vocal doble, se inserta la palabra en una frase y se lee la frase completa.

9. <https://www.youtube.com/watch?v=hp3qWNMJ2pg>.

10. <https://www.youtube.com/watch?v=y4uVYEblUDc>.

11. <https://www.youtube.com/watch?v=d3iIopAcMI4&nohtml5=False>.

12. <https://www.youtube.com/watch?v=fiGQ5bL7mM8&nohtml5=False>.

13. <https://www.youtube.com/watch?v=Vt-8eTidnZo>.

9.1. EJEMPLOS DE FICHAS PARA TRABAJAR EN EL AULA

exposiciones	aventureros	averiguarais
coii^ooe ExpOsIcIOOnEs Las exposiciones de los temas empezarán mañana a las 8.	aeu^oeo AvEntUrEErOs Los primeros conquistadores de América eran aventureros.	aeiu^oaais AvErIgUAArAIs Me encantaría que averiguarais lo que le pasa a Cristina
afortunados	eurodiputados	edificación
ao^ou^oao AfOrtUnAAOs Tienen unos hijos maravillosos, son muy afortunados.	euoiu^oao EUrOdIpUtAAOs Ayer terminaron las reuniones de los eurodiputados sobre los presupuestos.	eiiai^oo EdIfIcAcIOOn Esa calle tiene una edificación muy antigua que está protegida por el ayuntamiento.
generalización	efectuabais	obstaculizador
eeai^oai^oo gEnErAlIzAcIOOn No se puede hacer una generalización sobre las personas que no saben idiomas.	eeu^oaais EfEcTUAAbAIs Mientras efectuabais la operación, los enfermeros prepararon al segundo enfermo.	oauia^oo ObstAcUIIzAdOOr Ese nuevo problema puede ser un obstaculizador de la definitiva solución.
misteriosamente	unanimidad	circunferencia
ieio^oa^oee mIstErIOsAmEEEntE Mi teléfono móvil desapareció ayer misteriosamente de mi mesa.	uaii^oaa UnAnImIdAAAd Decidieron que Alberto sería el presidente por unanimidad.	iue^oeeia cIrcUnfErEEEncIa Los niños dibujaron una circunferencia en el suelo para jugar.

10. EL ENTRENAMIENTO DIARIO

Por último debemos señalar pautas de trabajo diario y actividades que los estudiantes deben hacer en casa o en clase para entrenarse. En primer lugar es muy recomendable cantar la letra de canciones en español al mismo tiempo que escuchamos al cantante: “cantar con él”. Cuando cantamos nos obligamos a vocalizar y además de ser una actividad divertida y lúdica, ayuda a perfeccionar la pronunciación. Recomendamos especialmente a cantantes que vocalicen bien. Es recomendable que preparemos diferentes actividades que puedan motivar:

- Sobre textos creados por los alumnos en grupo, deben recitarlos con alguna base de rap de las muchas que se encuentran en Internet.
- Poner videos con letra que va apareciendo como en el karaoke para que pueda cantar al mismo tiempo que el cantante sin perderse.
- Una vez que se hayan aprendido la letra de una canción de memoria, pueden cantar en *playback*.
- Pueden observar en algunos cantantes la tendencia a exagerar la duración de las vocales tónicas por exigencias de la música.
- Con otros videos de canciones en directo pueden fijarse en la boca de los cantantes y discriminar aquellos que vocalicen bien de los que no lo hagan.

La segunda actividad que debería ser casi obligatoria para todo estudiante de una L2 es la lectura en voz alta. Creemos que 10 minutos de práctica diaria es la única forma de entrenamiento eficaz. Esto es así porque con la lectura en voz alta estamos obligados a pronunciar todo lo que está escrito, podemos repetir las palabras y practicar aquellas que presenten dificultades. Después de 10 minutos de lectura en voz alta, el estudiante se sentirá cansado, habrá hecho “gimnasia” bucal. El texto para leer puede ser de cualquier tipo, a ser posible con letra un poco grande y, por supuesto, cuando se esté pronunciando no es necesario comprender nada, es un ejercicio de pronunciación, no de comprensión. Cuanto más cansado se esté, mayor habrá sido el esfuerzo y mayores serán los resultados el día de los “Juegos Olímpicos”, en la conversación en la calle.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDIÓN HERRERO, M.A. y GÓMEZ SACRISTÁN M. L. (1997): *Rasgos fonéticos de ELE en el español de América. ¿Cómo deben ser tratados?* http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0123.pdf [Consulta: 20/05/2016]
- AURRECOECHEA MONTENEGRO, E. (2009): *La pronunciación: su tratamiento en el aula ELE*, Biblioteca virtual redELE, Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, 10 (Original work published 2002).
- CARBÓ, C., LLISTERRI, J., MACHUCA, *et al.* (2003): “Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera”, *ELUA, Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 17, 161-180.
- CORTÉS MORENO, M. (2002): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*, Madrid: Edinumen.
- FERNÁNDEZ, S. (1992): “Estrategias lúdicas para la corrección fonética”, *Cable*, 10, 35-37.
- GÓMEZ SACRISTÁN, M.L. (2008): *Practica tu español, ejercicios de pronunciación*, Madrid: SGEL.
- KRASHEN, S. D. y TERREL, T. D. (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Oxford: Pergamon.
- INSTITUTO CERVANTES. *Diccionario de términos de ELE*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm [Consulta: 27/07/2016]

- LLISTERRI J. (2003): *La enseñanza de la pronunciación*. http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/IC_Paris_03/Guion_bibliografia.pdf [Consulta: 28/07/2016]
- LLISTERRI J. (2010): *La interferencia fonética en la adquisición de una segunda lengua*. http://liceu.uab.cat/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Fonetica_L2.html [Consulta: 09/08/2016]
- POCH OLIVÉ, D. (1998): *Fonética para aprender español: pronunciación*, Madrid, Edinumen.
- ROMERO DUEÑAS, C. (2002): *Tiempo para pronunciar*, Madrid: Edelsa.
- SÁNCHEZ ALFARO, M. M. y GONZÁLEZ HERMOSO A. (2002): *Tiempo para comprender*, Madrid, Edelsa.
- SÁNCHEZ, A. y MATILLA, J.A. (1994): *Manual práctico de corrección fonética del español*, Madrid: SGEL.
- QUILIS, A. (1997): *Principios de fonología y fonética españolas*, Madrid: Arco libros.

Poniendo la guinda al pastel: Fraseología panhispánica referente a la fruta

MIGUEL LAS HERAS CALVO
Universidad de La Rioja

I. LA FRASEOLOGÍA Y SU ENSEÑANZA: LA FRASEODIDÁCTICA

La enseñanza de la fraseología en el ámbito hispánico es un campo de estudio que no cuenta con muchos años de tradición (Ettinger 2008; González Rey 2012 o Szyndler 2015). Este surgió para dar apoyo a los docentes que tropezaban con importantes impedimentos a la hora de enseñar este tipo de unidades. Así, la dificultad por parte de los alumnos en su aprendizaje, causada por su fijación e idiomatidad, sumada a la dificultad del profesor de saber qué fraseologismos enseñar y cómo tratarlos en cada nivel, han supuesto durante mucho tiempo una barrera para el docente (Penadés 1998; Fernández Prieto 2004 o Szynder 2015, entre otros).

Fueron estos algunos de los motivos por los que a lo largo de los años 80 y 90 se comenzó a tratar el tema tanto en congresos como en libros publicados por diversos docentes, que estimaban esencial concienciar de la importancia cultural y expresiva de estas unidades. Constituyen buena prueba de ello las obras mencionadas por González Rey (*apud* 2012: 72): *El español idiomático: frases y modismos del español*, de Pablo Domínguez González, Marcial Morera Pérez y Gonzalo Ortega, de finales de los 80; *Modismos en su salsa*, de M.^a Jesús Beltrán y Ester Yáñez Tortosa; o *...Pocas palabras no bastan*, de Cristina Tabernero Sala, estos últimos, de la segunda mitad de los 90.

Tras estos primeros pasos, realizados por estudiosos y docentes, será a partir del 2001 cuando se pueda hablar de *fraseodidáctica* propiamente dicha (como disciplina encargada de la enseñanza de unidades fraseológicas), gracias a la traducción de este término, procedente de la tradición germana, por Pablo Larreta Zulategui (*apud op. cit.* 75). Sus bases se asentarán con otra traducción, elaborada por la Universidad de Santiago de Compostela, del artículo “Alcances e límites de la fraseodidáctica. De diez preguntas clave sobre el estado actual de la investigación”, de Stefan Ettinger (2006).

A pesar de que la introducción de esta disciplina en la península fue tardía, lo cierto es que durante los años transcurridos del siglo XXI se encuentra en auge y han surgido importantes grupos y proyectos de investigación en los que la fraseodidáctica constituye un apartado fundamental. Algunos ejemplos son los siguientes: el Grupo de Investigación PAREFRAS¹, de la Universidad Complutense de Madrid, que tiene por objetivo el estudio de los enunciados sentenciosos o paremias orientado a la didáctica; FRASEMIA², de la Universidad de Murcia, que cuenta con “La didáctica de la fraseología y la paremiología y de su traducción” entre sus principales líneas de investigación;

.....
1. <https://www.ucm.es/parefas/>

2. https://curie.um.es/curie/catalogo-ficha.du?seof_codigo=1&perf_codigo=4&cods=EoB6*01

el grupo FRASYTRAM³, de la Universidad de Alicante, cuyos investigadores están creando un catálogo fraseológico que servirá, entre otras cosas, para la enseñanza del español; FRASCAE⁴, de la Universidad de Valencia, centrada en la fraseología contrastiva español-alemán; o FRASEONET⁵, dirigido por María Isabel González Rey en la Universidad de Santiago de Compostela, que incluye la fraseodidáctica dentro de sus itinerarios principales de investigación.

El estudio que sigue pretende ser una pequeña contribución, enmarcada en el ámbito de la fraseodidáctica, a la inmensa labor que docentes e investigadores llevan realizando durante algunos años en este terreno, en el que aún queda bastante por hacer.

2. SELECCIÓN DE UNIDADES FRASEOLÓGICAS (UF) RELACIONADAS CON LAS DENOMINACIONES DE LAS FRUTAS

2.1. FUNDAMENTACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO: LAS FRUTAS

No cabe duda de que la fraseología es un reflejo de la identidad e idiosincrasia culturales de cualquier sociedad, y la fruta, como referente, forma parte de ella. Si hay algún territorio que disfruta de gran riqueza frutal, ese es el panhispánico. Buena prueba de ello es el elevado número de frutas autóctonas disponibles en el vasto territorio hispanohablante. A dicha riqueza habría que sumarle el gran valor, desde un punto de vista lingüístico, de la variedad de denominaciones para un mismo referente. Ejemplo de ello es el referente *plátano*, pues también puede ser designado por otras voces como *guineo*, utilizada en la mayor parte de Sudamérica; *cambur*, usada en Panamá, Venezuela y Ecuador; o *cambure*, cuyo empleo se halla restringido a Panamá.

La estrecha vinculación de este preciado alimento con la nutrición hace que los hablantes identifiquen en ellas una serie de propiedades que cristalizan en determinadas unidades fraseológicas. Debido, por tanto, a esta importancia cultural que tiene la fruta y, por ende, a su inclusión en la lengua en forma de locuciones, modismos, refranes, etc., se estima oportuno dedicarle un lugar en el estudio de la fraseología.

2.2. LÍMITES DE LA SELECCIÓN LÉXICA

A continuación pasaré a comentar el procedimiento que se ha llevado a cabo para la selección léxica realizada y los criterios tenidos en cuenta para la incorporación de las UF a dicho conjunto.

Tras una recopilación de denominaciones de frutas y su posterior rastreo en diccionarios (algunos de carácter general, como el *Diccionario de la Real Academia Española* [DRAE], el *Diccionario de uso* de María Moliner (DUE) o el *Diccionario del español actual* de Manuel Seco (DEA), y otros más específicos, como el *Diccionario de dichos y frases hechas* de Alberto Buitrago [DDyFH], o el *Diccionario fraseológico documentado del español*

3. <http://cvi.cpd.ua.es/ConsPlanesEstudio/ConsGrpInv/datosGrupo.asp?codGrupo=1326896>

4. http://www.uv.es/uvweb/servicio-investigacion/es/grupos-investigacion/grupo_1285949714098.html?p2=GIUV2015-239

5. <http://www.usc.es/es/investigacion/grupos/fraseonet/>

actual [DFDEA]), se llegó a la conclusión de que el calado en la fraseología hispana de estos referentes es verdaderamente sorprendente: en una primera recopilación se obtuvieron alrededor de 200 fraseologismos compuestos por la denominación de alguna fruta, que, con toda seguridad, apenas representarían un pequeño tanto por ciento de un hipotético número total.

En ella se incluyeron tanto UF utilizadas en el ámbito panhispánico (*comer el coco*, *manzana de la discordia*, *media naranja*...), como otras cuyo uso queda circunscrito, según el *Diccionario de americanismos* (DA), a países concretos (Honduras: *menear la pera* ‘bailar’; Chile: *el año del níspero* ‘referido a un tiempo o momentos futuros’; México: *de pura uva* ‘referido a una cosa, excelente en su clase’; Ecuador: *creerse la divina papaya* ‘considerarse alguien muy bello; y un largo etcétera). Precisamente por el gran número de fraseologismos y su dificultad para ser abarcados se procedió a una selección, que es la que se encuentra en las tablas del apartado 3.

Para esta, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: partiendo de la temática de *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*, se consideró oportuno incorporar aquellos fraseologismos cuyo uso se extiende por la mayor parte del ámbito panhispánico. Para ello, se tomaron UF sin marcación diatópica del DRAE, así como las encontradas en el DA con alta representatividad en gran parte del territorio hispanoamericano.

Asimismo, la frecuencia de uso parece ser un criterio apropiado, en la línea de autoras como Koszla-Szymanska (2000) o Leal Riol (2013), para determinar qué unidades deben aprender los estudiantes. De esta forma, todos los fraseologismos fueron buscados en dos bases de datos de la Real Academia: *Corpus del Español del Siglo XXI* (CORPES XXI) y el *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA). Una de las diferencias más significativas entre los dos es la representatividad de las diversas zonas hispanohablantes en cada uno de ellos: en el caso de aquel, el volumen de textos pertenecientes a España es del 30 %, frente al 70 % de América; mientras que en el segundo, se equipara el volumen de textos de España y América (50 % ambos). Además, como es sabido, los dos corpus incorporan en su apartado “Estadística” información muy valiosa sobre el *tipo de texto* en el que se encuentra el objeto de búsqueda (ficción, académico, noticias, etc.) o el *tema* (política, economía y justicia, novela, relato, ciencia y tecnología, etc.). Por ejemplo, resulta llamativo que un número abultado de las ocurrencias de la locución *manzana de la discordia* se adscribe al tema “Política, economía y justicia”, concretamente el 40 % en el CORPES XXI y un 64,7 % en el CREA. Por ello, se añaden algunas unidades, cuya información disponible en los corpus puede ser provechosa para la enseñanza del español.

No obstante, llama la atención que el DRAE no incorpore en sus entradas fraseologismos que, tal y como revelan los corpus, son muy frecuentes. Algunos ejemplos de ello son los siguientes:

- (1) *poner la guinda* (al pastel) ‘rematar algún asunto, ya sea de forma positiva o negativa’. Aunque el diccionario académico recoge en su segunda acepción de la voz *guinda* el

significado de ‘cosa que remata o culmina algo’, no registra el fraseologismo mencionado, a diferencia de otros diccionarios de corte más específico (*DDyFH* o *DFDEA*);

(2) de la misma forma, no se hallan las expresiones *darle* a alguien *las uvas* ‘llegar tarde’, expresión procedente de la reciente tradición española de tomar esta fruta en Nochevieja (Buitrago 2011, s. v.);

(3) o *estar a por uvas* ‘no enterarse de nada, estar despistado, ausente’, habitual en contextos deportivos y que caracteriza, con frecuencia, el estado mental de la zaga.

En definitiva, la selección léxica que aquí se presenta no pretende ser una retahíla de unidades, sino un aliciente para que los docentes, conscientes de la importancia de la fraseología, se animen a introducir en sus clases estas expresiones y promuevan la reflexión sobre el conocimiento de los usos de nuestra propia lengua (su práctica social) en el continente que, recordemos, cuenta con el mayor número de hispanohablantes.

2.3. METODOLOGÍA DE ADAPTACIÓN AL *PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES (PCIC)*

Tras la recopilación de las unidades fraseológicas, se procedió a su búsqueda en el *PCIC*. Los resultados obtenidos fueron llamativos, pues solo se hallaron cuatro fraseologismos relacionados con la fruta: *comer el coco a alguien*, *de higos a brevas*, *año de la pera* y *dar las uvas*, expresión esta última que, como ya se ha visto, no se registra en la XXIII edición del diccionario académico. Debido a esta escasa, en mi opinión, representatividad de las UF relativas a la fruta, se consideró oportuno ofrecer un intento de adaptación de dicha selección léxica al *PCIC*.

Para esta adecuación, como no podía ser de otra forma, se han tenido en cuenta y han servido como guía otras UF encontradas en el documento de referencia citado (1), así como criterios de tipo gramatical (2) y léxico (3). Veamos esto con algunos ejemplos:

(1) *Estar hecho un higo*: el *PCIC* recomienda que expresiones con la misma estructura, como *estar hecho una fiera*, *estar hecho un roble*, pertenecientes al C2, o *estar hecho un asco* (C1), se enseñen en los niveles más avanzados. Por ello, se consideraría oportuna la enseñanza de esta unidad fraseológica comentada en los niveles C1 o C2.

(2) *Sano como una manzana*: los grados del adjetivo y, por ende, el comparativo, se hallan en el nivel A2, mientras que la estructura *estar sano*, también incluida en el *PCIC*, se incluye en el B1. Por ello, considero que este último es el nivel adecuado para su enseñanza.

(3) *No caerá esa breva*: pese a que no aparece en el *PCIC* la voz *brevia*, se considera que se presentaría en los niveles más avanzados, por la referencia léxica y por la propia idiomática.

A propósito de esta adaptación, conviene hacer una mención a la distribución y tratamiento que se da a las UF en el *PCIC*. La posición del documento es clara, pues aunque este tipo de expresiones se encuentran en los niveles inferiores, lo cierto es que el grueso de estas se incluyen en los niveles superiores: B2 en adelante (Ruiz Martínez 2008). Este hecho, como apunta López Vázquez (2011: 535),

[...] se contradiría con la necesidad, señalada desde el campo de la fraseodidáctica, de integrarlas desde los niveles más básicos de aprendizaje para que de este modo, el aprendiente tenga tiempo de incorporarlas de forma productiva a su repertorio fraseológico activo”.

Al estimar desaconsejable privar a los usuarios que se adentran en la lengua de ese contenido cultural, se puede observar, en las tablas dedicadas a los fraseologismos que, en muchos casos, los niveles recomendados para algunas unidades pertenecen a niveles inferiores.

3. INFORMACIÓN APORTADA DE LAS UF Y TABLA DE FRASEOLOGISMOS

Tras analizar los procedimientos seguidos para la selección léxica y su adaptación al *PCIC* añado una breve descripción de la información que se ha incluido para cada UF, que se puede ver en las siguientes tablas.

- a) La unidad fraseológica y el tipo de combinación de que se trata: locución sustantiva, locución adjetival, locución verbal, locución adverbial, locución interjetiva, etc.
- b) El significado. Hay casos en los que la misma unidad fraseológica tiene varios significados en la misma región (véase el ejemplo de *partir peras con alguien*), en cuyo caso cada acepción se ha marcado con los numerales 1 y 2. Asimismo, se han incorporado UF, como es el caso de *como una uva*, que en diferentes países presentan significados dispares.
- c) La marcación diatópica. A su vez, este apartado se divide en “Marcación diatópica según *DRAE* o *DA*”, donde se recogen los países que ambos diccionarios añaden para cada UF. En los casos en los que estos no hacen mención a este aspecto, se apunta SM (sin marca); y “Marcación diatópica según los corpus”, donde me limito a dar constancia de los países en los que se registra la UF. Aunque estos corpus están formados por un conjunto muy extenso de documentos, cabría la posibilidad de que estas unidades se utilizaran en otros países.
- d) La marca de uso. Se ha mantenido la empleada en los diccionarios mencionados (coloq., pop + cult → espon). En los casos en los que los diccionarios no hacen referencia a ella, se apunta SM (sin marca).
- e) Un ejemplo representativo. Ya se ha hecho hincapié en la importancia del uso y, por tanto, se añaden ejemplos extraídos, en su mayoría, de los corpus.
- f) El apartado del *PCIC* al que se adscribiría la UF, así como el nivel recomendado, siguiendo los criterios ya comentados.
- g) Por último, la frecuencia de aparición de cada fraseologismo tanto en el *CORPES XXI* como en el *CREA*.

A	B	C		D	E	F			G	
		Marcación diatópica según <i>DRAE/DA</i>	Marcación diatópica según los corpus			Ejemplo	PCIC	Nivel	CORPES XXI	CREA
UF	Significado			Marca de uso						
BREVA pelada (y en la boca) (<i>loc. adv.</i>)	'Beneficio conseguido sin esfuerzo o sacrificio'	Ch	Ch, Ar	pop + cult → espon	Usted quiere la breva pelada y en la boca, sí, eso es lo que quiere, igual a todos los hombres...	8.6.16. Facilidad		C1	-	0,01
no caerá esa BREVA (<i>expr.</i>)	'Expresión utilizada para manifestar la falta de esperanza de alcanzar algo que se desea vivamente'	SM	Es	SM	Calderón, Alfonso et al.: <i>Antología del cuento chileno</i> . Santiago de Chile, 2001. "No lloverá; en este pueblo no llueve nunca. No caerá esa breva ." Y efectivamente no caía una gota. Verdú, Vicente: <i>No Ficción</i> . Barcelona: Anagrama, 2008.	5.3.22. Expresar esperanza		C1	0,12	0,10
chévere CAMBUR (<i>loc. adj.</i>) (<i>loc. adv.</i>)	1. 'Referido a una persona o cosa, muy buena' 2. 'Muy bien'	Ve	Ve	SM	Mariana me preguntó un día qué significaba y yo no supe explicarle. Chévere cambur es chévere cambur . Es mi papá que regresa, es mi papá cuando vamos a comer solomillo, es mi papá cuando le llevo una cerveza helada junto al televisor. Méndez Guédez, Juan Carlos: <i>Una tarde con campanas</i> . Madrid: Alianza, 2004.	8.6.1. Evaluación general 5.2.5. Expresar aprobación o desaprobación		C1 C2	0,05	-

comer el COCO a alguien (u.t.c. pron.) (loc. verb.)	‘Ocupar insistentemente su pensamiento con ideas ajenas, induciéndole a hacer cosas que de otro modo no haría’	España	Es, Mx, RD, Ch, Ar, Ur, Cu	coloq.	Ella quería ir a la universidad. Quería ser maestra. Pero mi padre le comió el coco para que fuera solamente lo que es ahora... Heras González, Juan Pablo: <i>El bigote de Marilyn. Tragicomedia para cinco actores, dos marionetas y una sombra</i> . Aliante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2004.	8.7.1. Reflexión, conocimiento (ya en el PCIC)	Br	0,12	0,52
como COCO (loc. adv.)	‘En muy buenas condiciones’ ‘estar bien de salud’	PR	-	pop + cult → espon.	Deje eso, compay, que yo estoy como coco - le dijo Lugo riéndose. Será como coco rancio- le respondió un individuo grueso mientras se desternillaba de la risa. Rodríguez Vázquez, Luis Antonio: <i>La mujer lejana y otros relatos</i> . U.S.A.: Lulu Press Inc, 2013	9.13.1. Salud y enfermedades	Br B2	-	-
como COCO rancio (loc. adv.)	‘En malas condiciones, lamentablemente’	PR	-	pop + cult → espon.	Deje eso compay, que yo estoy como coco le dijo Lugo riéndose. Será como coco rancio le respondió un individuo grueso mientras se desternillaba de la risa. Rodríguez Vázquez, Luis Antonio: <i>La mujer lejana y otros relatos</i> . U.S.A.: Lulu Press Inc, 2013	9.13.1. Salud y enfermedades	Br B2	-	-

A	B	C		D	E	F		G	
		Marcación diatópica según <i>DRAE/DA</i>	Marcación diatópica según los <i>corpus</i>			<i>PCIC</i>	Nivel	<i>CORPES XXI</i>	<i>CREA</i>
UF	Significado				Ejemplo				
a la bulla de los COCOS (loc. adv.)	‘Dícese de la acción que se realiza sin planificación y sin medir las consecuencias. También se utiliza para designar acciones con resultado al azar o casualidad’	Pa, Co	-	pop + cult → espon.	Belisario seguí corre que te corre, cruzando en medio de las interminables presas de automóviles, sin rumbo determinado, a la bulla de los cocos. Hernández Lujan, Mauro: <i>Historia de una banca</i> . Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia, 1995.	9.4.4. Actitudes y formas de comportarse	C1 C2	-	-
hijo de la GUAYABA (expr.)	‘Mala persona’	Mx, Ni, Ec	EE, UU., Col, Mx, Pan	pop.	‘Es un poeta inútil y se llama Jotamario... ¡Ya sé! dijo alguien: ¡Debe ser Jotamario, el de los nadaístas, esos colombianos que son unos hijos de la guayaba!’ Y fue. Buscamos y encontramos los versos de este colombiano hijo de la guayaba”.	9.2.1. Carácter y personalidad	C2	0,01	0,02
					«Por JOTAMARIO ARBELAEZ», El Tiempo. Bogotá: EL TIEMPO.com, 1996-II-II.				

importar un HIGO (loc. verb.)	'No importar nada'	SM		Co, Ur, Es	SM	En este colegio, hija mía, va Ganando Argentina, pero a mí la política me importa in higo . Beccaria, Lola: <i>La luna en Jorge</i> . Barcelona: Destino, 2001	5.3.6. Expresar indiferencia o ausencia de preferencia	B2 C1	0,007	-
no dar un HIGO por algo (loc. verb.)	'No dar valor a algo'	SM		-	SM	El gobierno italiano no da un higo por su país vecino, Grecia, justificando que lleva años sumido en la crisis.	5.2.4. Valorar	B2 C1	-	-
partir la MANDARINA en gajos (loc. verb.)	'Golpear'	Mx, Pa		Gu	pop + cult → espon	—Si quieres me quedo un rato más, igual tu viejo está afuera y me quiere partir la mandarina en gajos . Suelta una carcajada que termina siendo tos. Andrade, Juan Fernando: <i>Hablas demasiado</i> . Madrid: Alfaguara, 2013.	9.2.5. Modales y comportamiento	C1 C2	0,01	-
MANZANA de Adán (loc. sust.)	'En los hombres, nuez de la garganta'	EU, Mx, Ho, ES, Ni, CR, Pa, RD, PR, Co, Ve, Ec, Pe, Bo, Ch, Py, Ar		EU, Mx, Ve, Ch, Pe, PR, Co,	SM	Después de un rato me volvió la mirada, sin amor: parecía tragar su propia saliva porque su manzana de Adán ascendía y descendía frenéticamente como ascensor malogrado. Mazeyra Guillén, Orlando: «El ocaso vino contigo». <i>Letralia</i> . Cagua: letrealia.com, 2009.	9.1.1. Partes del cuerpo	C1 C2	0,12	0,04

A	B	C		D	E	F		G	
UF	Significado	Marcación diatópica según <i>DRAE/DA</i>	Marcación diatópica según los corpus	Marca de uso	Ejemplo	<i>PCIC</i>	Nivel	<i>CORPES XXI</i>	<i>CREA</i>
MANZANA de la discordia (<i>loc. sust.</i>)	‘Aquello que es ocasión de discrepancia en los ánimos y opiniones’	SM	Ch, Es, Ve, CR, El Salv, Mx, Ar, Ho...	SM	La grabación se convirtió en la manzana de la discordia , ya que Joseito Romero reclamó como suya la canción Hey mama, pero en el disco apareció firmada por Mike Kennedy. Alhueva, Félix: <i>Crónicas del rock fabricado acá. Venezuela - Los años 70</i> . Caracas: AlterLibris, 2003.	9.4.2. Relaciones sociales	C1 C2	0,18	0,25
sano como una MANZANA (<i>loc. adj.</i>)	‘Para ponderar la buena salud de alguien’	SM	Es	coloq.	Su amor sin límites era para Cosme, su “chavalote”, que crecía fuerte como un roble y sano como una manzana [...]. Bas, Juan: <i>La cuenta atrás</i> . Barcelona: Destino, 2004.	9.13.1. Salud y enfermedades	Br	0,01	0,01
NARANJAS de la China o nanay de la China, que son naranjas (<i>loc. interj.</i>)	‘Interjección usada para negar o rechazar algo con rotundidad’	SM	España	SM	La Sole les dijo que nanay, que ella no era de esas y que fueran adonde la Juana. Y llegados donde la Juana, ésta les dijo que naranjas de la China . Por decir no quede que ni les abrió. Montero Glez: <i>Manteca colorá</i> . Madrid: Taller de Mario Muchnik, 2005.	5.2.5. Expresar aprobación o desaprobación	Br B2	0,01	0,01

del NÍSPERO (<i>loc. adj.</i>)	‘Referido a un tiempo o momentos futuros, muy lejanos o que no se va a cumplir.’	Ch	-	pop + cult → espon.	Los políticos empezarán a cumplir sus promesas el día del nispero . Rivano Fischer, Emiliano: <i>Dictionary of Chilean Slang: Your Key to Chilean Language and Culture</i> . U.S.A.: Authorhouse, 2011.	8.4.3.3. Posterioridad	C1 C2	-	-
creerse la divina PAPAYA (<i>loc. verb.</i>)	‘Considerarse alguien muy bello’	Ec	-	pop ^ fest.	En todas partes se cuecen habas, y nadie puede criticar a Pinóchet porque de vez en cuando le salga un “goma” mal agradecido que se cree la divina papaya . Reyes, Francisco: <i>Crónicas en dictadura</i> . Buenos Aires: Edición Norte, 2000.	9.2.1. Carácter y personalidad	C2	-	-
Hacerse alguien la PERA (<i>loc. verb.</i>)	1. ‘Hacernovillos’ 2. ‘Huir de las tareas y trabajos encomendados’	Ch, Ec, Pe	Pe	SM	A la Tere no le gusta estudiar y prefiere tirarse la pera con las hijas de la Chang, porque se van al río por la tarde y se bañan sin ropa [...]. Goldemberg, Isaac: <i>El nombre del padre</i> . Lima: Alfaguara, 2001.	9.6.3. Sistema educativo	B2 C1	0,01	-
Partir PERAS con alguien (<i>loc. verb.</i>)	1. ‘Romper las relaciones con él’. 2. ‘Tratarlo con familiaridad y llaneza’ (poco usada)	SM	Es, Ar	coloqs.	[...] mucho antes de que él y yo partieramos las peras a finales de los noventa por un informe que publiqué en el diario <i>As</i> sobre su suculento contrato en TVE. Santos, José Javier: <i>Abrazos y zancadillas: Memorias deportivas</i> . Madrid: Aguilar, 2009.	9.4.3. Relaciones sociales	B1 B2	0,01	-

A	B	C		D	E	F			G	
		Marcarción diatópica según <i>DRAE/D4</i>	Marcarción diatópica según los corpus			Ejemplo	PCIC	Nivel	CORPES XXI	CREA
UF pedir PERAS al olmo (<i>loc. verb.</i>)	‘Esperar en vano de alguien lo que naturalmente no puede provenir de su educación, de su carácter o de su conducta’	SM	México España Chile Bolivia Venezuela Perú Ecuador	coloc.	E)	“No se pueden pedir peras al olmo! Hay lo que hay. Este puerto no da para más, porque sólo tiene cuatro kilómetros realmente exigentes”.	5.2.11. Mostrar escepticismo	C1 C2	0,13	0,18
PERA (o perita) en dulce (<i>loc. ad.</i>)	‘Persona, animal o cosa de exce-lentes cualidades’	SM	Co, Es, Pe, Ve, Mx, Ar, Bol	SM		«TAMPOCO SE PUEDEN PEDIR PERAS AL OLMO». <i>As.</i> Madrid: PRISA COM S. A., 2003-09-22.	8.6.4. Calidad	B1	0,09	0,08
poner a alguien las PERAS a cuarto, a ocho (<i>loc. verb.</i>)	‘Echarle una bronca o decirle claramente lo que se piensa’	SM	Es, Ch, Mx	coloc.		No es ninguna pera en dulce la ministra. Es más bien una mujer templada y seria, con vocación de mando y una estricta claridad sobre lo que quiere hacer desde su cargo. Ponsford, Marianne: «La ministra responde». <i>Revista Arcadia.com</i> . Bogotá: revistaarcadia.com, 2011-03-30.	5.4.20. Amenazar 9.4. Relaciones personales	C1 C2	0,01	0,02
						Altagracia había sido condescendiente, incluso se había mostrado cariñosa con él; pero en cuanto tuvo a su marido con ella la benevolencia se le volvió rabia y le puso las peras a cuarto . Serra Manzanares, Berta: <i>Los ojos del huracán. Barcelona</i> : Anagrama, 2008.				

Como una UVA (<i>loc. adj.</i>)	'Referido a persona o cosa, que tiene buen aspecto'	Ve, RD	-	coloq.	Me tienes que contar todo con detalles pero son más de las diez de la noche. Es mejor que descanses para que mañana amanezcas como una uva . Ardila, Lucí Cristina: <i>El eco de las mentiras</i> . Colombia: Grijalbo, 2012	9.1.1.2. Características físicas	B1 B2	-	-
	'Referido a persona, muy borracha'	Pe, Ch, Ar	RD	coloq.	Como siempre, después de unos tragos de ron se tiene la sensación de que no ha pasado nada [...]. Todo él temblando como una uva haciendo equilibrio sobre un pezón. Ella le apretó las manos. Romero, Armando: <i>Un día entre las cruces</i> . Litocenco: Universidad del Valle, 2003.	9.5.2. Bebida	B1 B2	0,01	-
De pura UVA (o [la] pura uva) (<i>loc. adj.</i>)	'Excelente en su clase'	Mx	Ve	SM	Sin venir a cuento, se volvió hacia su mujer, y palmeándola con fuerza en la espalda, exclamó: ¡Está criollizada linda! ¡ Pura uva , che, pura uva ! Blanco Amor, Eduardo: <i>La catedral y el niño</i> . Vigo: Editorial Galaxia, 1997.	5.2.5. Expresar aprobación o desaprobación 8.8.4. Calidad	B2	0,01	-
mala UVA (<i>loc. adj.</i>)	1. 'Mala intención o mal carácter' 2. Mal humor	SM	Es, Ch, Ar, Ve	coloqs.	Con más años de los debidos, la existencia se llena de desperdicios, no hay honra en ser anciano, hay desgaste y, con frecuencia, mala uva y fastidio. Diez, Luis Mateo: <i>El oscurecer (un encuentro)</i> . Madrid: Ollero y Ramos, 2002.	9.2.2. Sentimientos y estados de ánimo	A2 B1	0,18	0,31

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010): *Diccionario de americanismos*, Madrid: Santillana.
- AYALA PÉREZ, T. (2015): “La expresión de la identidad chilena a través de unidades fraseológicas cotidianas”, *Paremia*, 24, 125-136.
- BUITRAGO, A (2011 [1995]): *Diccionario de dichos y frases hechas*, Barcelona: Espasa.
- CANTERA ORTIZ DE URBINA, J. (2011): *Diccionario de dichos y expresiones del español. Su interpretación al alcance de todos*, Madrid: ADABA Editores.
- ETTINGER, S. (2008). “Alcances e límites da fraseodidáctica. Dez preguntas clave sobre o estado actual da investigación”, *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 10, 95-127.
- FERNÁNDEZ PRIETO, M. J. (2004): “La enseñanza de la fraseología. Evaluación de recursos y propuestas didácticas”, M. A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (coords.), *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE (Sevilla, 22-25 de septiembre de 2004)*, Sevilla: Secretariado de publicaciones, 349-356.
- GÓMEZ DE SILVA, G. (2001): *Diccionario breve de mexicanismos*, México: Fondo de cultura económica.
- GONZÁLEZ REY, M. ^a I. (2012): “De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica”, *Paremia*, 21, 67-84.
- KOSZLA-SZYMANSKA, M. (2000): “Los fraseologismos, dichos y frases hechas y su importancia comunicativa en la enseñanza del español como lengua extranjera”, R. del Moral (ed.), *Actas del XXXV Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español (Almería, 24-29 de julio de 2000)*, Almería: Asociación Europea de Profesores de Español, 249-260.
- LEAL RIOL, M. ^a J. (2013): “Estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la fraseología en español como lengua extranjera”, *Paremia*, 22, 161-170.
- LÓPEZ VÁZQUEZ, L. (2010): “La competencia fraseológica en los textos de los manuales de ELE de nivel superior”, J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts y M. Seseña Gómez (eds.), *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE (Salamanca 29 de septiembre – 2 de octubre)*, Salamanca: ASELE, 531-542.
- MOLINER RUIZ, M. (2013 [1967]): *Diccionario de uso del español*, Madrid: Gredos.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (1998): “Materiales para la didáctica de las unidades fraseológicas: estado de la cuestión”, *REALE*, 9-10, 125-145.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2004): Banco de datos (CORPES XXI) [en línea]. Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES). <http://www.rae.es> [Consulta: 10/08/2016]
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014): *Diccionario de la lengua española*, Madrid: Espasa.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA. Versión anotada) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <http://www.rae.es> [Consulta: 10/08/2016]
- RUIZ MARTÍNEZ, A. M. (2007): “La fraseología en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Niveles de referencia para el español”, *Frecuencia*, 34, 7-15.
- SECO, M., ANDRÉS, O. Y RAMOS, G. (1999): *Diccionario del español actual*, Madrid: Santillana.
- SECO, M., ANDRÉS, O. Y RAMOS, G. (2004): *Diccionario fraseológico documentado del español actual*. Locuciones y modismos españoles, Madrid: Aguilar.
- SZYNDLER, A. (2015): “La fraseología en el aula de E/LE: ¿un reto difícil de alcanzar? Una aproximación a la fraseodidáctica”, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 197-216.
- TIMOFEEVA TIMOFEEV, L. (2013): “La fraseología en la clase de lengua extranjera: ¿misión imposible?”, *Onomázein*, 28, 321-336.

VAQUERO, M. y MORALES, A. (2005): *Tesoro lexicográfico del español de Puerto Rico*, San Juan: Academia Puertorriqueña de la Lengua Española.

La lectura literaria de los alumnos en el aula de ELE: Análisis de las respuestas lectoras

CIRA LAVORANTE
I.C. Don Bosco-S. F. D'Assisi (Italia)

I. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende ilustrar un proyecto de investigación realizado en la *Escuela Oficial de Idiomas n.1 de Zaragoza* (en adelante, *EOI 1 de Zaragoza*) con la finalidad de acercar el alumnado de Español para Extranjeros a la literatura española.

Se trata de un Proyecto innovador en cuanto los alumnos participantes no solían trabajar en el aula de ELE la lectura literaria, ya que la LOE establece que las Escuelas Oficiales de Idiomas deben trabajar con un enfoque comunicativo de la lengua, sin contemplar contenidos de literatura.

La investigación llevada a cabo, basada en un club de lectura, pretende analizar los procesos de lectura literaria y los hábitos lectores de un alumnado muy variado (en su totalidad extranjero y mayor de edad) para averiguar en qué medida los componentes emocionales influyen en el proceso de aprendizaje.

Además, se quiere evidenciar que estos alumnos disfrutaban la lectura literaria si se les ofrece una metodología distinta e innovadora, partiendo del presupuesto inicial de que los factores emocionales son importantes en el proceso lector y facilitan la comprensión de un texto literario. Finalmente, se quiere demostrar que la literatura constituye una faceta fundamental en el aprendizaje de una lengua, ya que fomenta la conciencia lingüística y la capacidad de reflexionar sobre la misma, así como una comprensión de algunas claves culturales asociadas a ella.

Es posible consultar el trabajo en el repositorio de documentos de la Universidad de Zaragoza (Zaguán): <https://zaguan.unizar.es/record/8354/files/TAZ-TFM2012-420.pdf>

2. REALIZACIÓN DEL PROYECTO: EL CLUB DE LECTURA

La investigación ha sido realizada mediante cuatro sesiones de un club de lectura organizado *ad hoc* para el alumnado de la EOI 1 de Zaragoza.

Los textos analizados durante las distintas sesiones han sido “Ondina” (1933) y “La niña en venta” (1935) de Benjamín Jarnés.

La elección de estos cuentos se debe a la universalidad de las temáticas tratadas por Jarnés y a la originalidad del estilo de este autor, un estilo natural y permeado de sentimientos.

Cuando se presentó el Proyecto, en principio se apuntaron muchos alumnos. Sin embargo, las sesiones se realizaron fuera del horario escolar, así que algunos al final no pudieron asistir. El grupo definitivo resultó ser muy heterogéneo, ya que incluía alumnos pertenecientes a los tres niveles de enseñanza (básico, intermedio y avanzado).

2.1. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

Los objetivos que rigen este trabajo de investigación se desglosan en *generales* y *específicos*. Los primeros, relacionados con la mejora y la innovación docente, serían:

1. Fomentar la lectura literaria en el alumnado extranjero.
2. Favorecer el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa de dicho alumnado.
3. Enseñarles a los alumnos a reflexionar sobre los textos leídos partiendo de su propia experiencia y de sus conocimientos previos.

Los objetivos específicos, es decir propios de la investigación, en cambio serían:

1. Averiguar de qué manera los componentes emocionales de la lectura influyen en la interpretación de los textos leídos y en la respuesta lectora.
2. Hacer que los alumnos reconozcan que es posible trabajar el vocabulario, la lengua y su uso mediante textos literarios.
3. Analizar el papel de las ilustraciones en el proceso de lectura e interpretación de los cuentos trabajados en el aula.

2.2. ENFOQUE METODOLÓGICO

El enfoque metodológico utilizado es el de la investigación etnográfica en contextos educativos, que pretende estudiar las reglas y el orden social de las aulas (Mehan 1978, *cit.* en Arnal y otros, 1994).

Se ha querido llevar a cabo una investigación-acción en un contexto escolar con el objetivo último de analizar prácticas sociales y educativas. De hecho, las distintas actividades de investigación realizadas han llegado a ser parte integrante del proyecto educativo, con el intento de realizar una mejora escolar.

El proceso ha sido cíclico, basado en la dinámica “acción - observación reflexión - planificación - nueva acción” (Mendoza 2004: 50).

Durante las distintas sesiones, he trabajado como profesora-investigadora que, mediante su actuación en el aula, ha podido recoger datos distintos para poder sucesivamente recopilarlos, analizarlos y luego volver a actuar en el aula.

El enfoque etnográfico es mucho más eficaz a la hora de analizar fenómenos culturales y por eso en la investigación didáctica el análisis cualitativo de los datos recogidos parece el más adecuado. Sin embargo, el planteamiento elegido para la presente investigación es tanto cuantitativo como cualitativo; primero, porque se quería atender a objetivos múltiples, y, por otro lado, también porque la Educación es algo complejo, que hace falta analizar en sus diferentes facetas.

De hecho, A. Mendoza Fillola afirma que, en el ámbito de las ciencias sociales y educativas,

[...] es evidente que hemos de servirnos fundamentalmente del paradigma cualitativo o, en todo caso, entender la investigación como un continuo que admite y requiere ambas orientaciones. En términos generales, en el ámbito de las disciplinas relacionadas con la educación no es pertinente hablar de la exclusividad de un paradigma ni de una metodología científica. (Mendoza Fillola 2004: 45-46).

Los datos cuantitativos se han obtenido mediante dos encuestas (inicial y final) y los datos cualitativos mediante la observación en el aula, la lectura compartida en voz alta y la conversación literaria.

Finalmente, para evitar una pérdida de la información, también he querido realizar la transcripción de las distintas sesiones. A la hora de transcribir las sesiones, no he utilizado ningún código específico, pero sí han sido indispensables algunos recursos para plasmar en el texto los detalles más relevantes de cara al análisis que se quería realizar:

- He cambiado los nombres reales de los alumnos por los pseudónimos literarios (que ellos mismos habían elegido durante la primera sesión).
- He realizado, en algunos casos, ajustes estilísticos para que se entendiera lo que querían comunicar los alumnos. Esto sobre todo porque lo que se quería investigar no era la corrección gramatical sino la respuesta lectora y la sensibilidad literaria del alumnado extranjero.
- He puesto unos puntos suspensivos para indicar pausas breves y la palabra *Silencio* entre paréntesis para indicar pausas más largas.
- He puesto entre paréntesis también otros detalles extratextuales (risas, manos levantadas, etc.).
- He puesto en mayúsculas aquellos segmentos textuales que los alumnos habían pronunciado con mucho énfasis.

2.3. UN MODELO: *DIME* DE AIDAN CHAMBERS

La conversación literaria en el aula facilita mucho la interacción y proporciona una gran cantidad de datos relevantes que, sin embargo, solo a través de la grabación y la

sucesiva transcripción podían ser recogidos. Además, la muestra de alumnos era relativamente numerosa y no se podía realizar un estudio de casos debido también al poco tiempo que se tenía a disposición para realizar la investigación, de ahí que ha sido oportuna una recogida de datos globales para sacar conclusiones relativas a las respuestas lectoras del grupo considerado en su totalidad.

La conversación literaria en el aula se ha basado en el método descrito en el libro *Dime* de Aidan Chambers (1993, trad. 2007), mediante el cual un profesor puede ayudar a quienes se inician en la lectura para que aprendan a compartirla con otros lectores. Esto les puede ayudar para que aprendan a construir en grupo el significado de la obra y disfruten la lectura de textos literarios. Este planteamiento metodológico es muy eficaz en ámbito educativo, ya que, como dice el mismo Chambers:

[...] la conversación es esencial en nuestras vidas, en buena medida porque la mayoría de nosotros, como suele decirse, no sabemos lo que pensamos hasta que nos oímos diciéndolo. (Chambers 1993, trad. 2007: 12).

La metodología de *Dime* propone la gestión del aula mediante tres tipologías de preguntas:

- *Preguntas básicas*: sirven para fomentar una primera reflexión sobre el texto y animan al alumnado para que exprese sus primeras opiniones.
- *Preguntas generales*: se pueden aplicar a cualquier texto para facilitar la comprensión del mismo y proporcionar comparaciones con otros libros precedentemente leídos (despertando los conocimientos previos del lector).
- *Preguntas especiales*: se refieren a peculiaridades del texto y el docente las utiliza para guiar al alumnado hacia el descubrimiento de algunos rasgos significativos que aún no se han percibido.

Las preguntas básicas son cuatro y se aplican a todo tipo de texto:

1. *¿Qué os ha gustado?*
2. *¿Qué no os ha gustado?*
3. *¿Qué os ha dejado desconcertados?*
4. *¿Cuáles son los patrones del texto?*

Las preguntas generales y especiales, en cambio, tienen que ser adaptadas al texto que se está trabajando y, por eso, cambian.

Chambers en su libro ofrece una lista de todas las posibles preguntas que el docente puede formular a la hora de guiar la conversación literaria en el aula (Chambers 1993, trad. 2007: 117-121). En principio, el profesor puede utilizar dicha lista como referencia; sin embargo, en el momento en que aprende a manejar esta metodología, sabrá orientar la conversación literaria formulando las preguntas de manera más es-

pontánea y natural, guiado por las observaciones de sus alumnos y por los objetivos que quiere conseguir.

3. PRESUPUESTOS INICIALES Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A lo largo de las cuatro sesiones del club de lectura, ha sido posible distinguir unos fenómenos recurrentes que han confirmado los cinco presupuestos iniciales a partir de los cuales se ha realizado el presente trabajo de investigación. A continuación se describen dichos presupuestos y se especifica por cada uno de ellos qué elementos de las transcripciones los demuestran.

3.1. PRESUPUESTO 1

A la hora de leer, los factores emocionales influyen de manera evidente en la interpretación de un texto y pueden favorecer el acercamiento de los aprendices de una lengua extranjera a su literatura y a su cultura.

Este primer presupuesto ha sido comprobado gracias a muchos de los elementos surgidos de la espontaneidad de la conversación literaria dirigida en el aula. Entre ellos:

- A cada pregunta formulada por el docente, correspondían más respuestas por parte de los alumnos. Ello muestra la implicación emocional o interés de los alumnos en el proceso de interpretación.
- Los alumnos en sus intervenciones manifestaban motivación, imaginación, creatividad y humor. Todo ello es una expresión de respuestas emocionales a la lectura.
- Los alumnos se ponían en el lugar de los personajes y a veces formulaban también frases que los mismos personajes pudieran decir.
- Los alumnos relacionaban el mundo ficticio del texto con el mundo real y hacían referencia a sus mismas experiencias. Es el proceso de interacción entre el texto y el intertexto libre del lector.
- Los alumnos “vivían” el mundo del cuento y expresaban sus sensaciones y sus emociones.

3.2. PRESUPUESTO 2

La literatura facilita el aprendizaje de las competencias de comunicación lingüística en una lengua extranjera (LE).

Este presupuesto es muy importante, ya que subraya cuánto la lectura de un texto literario pueda contribuir de forma determinante al aprendizaje de la lengua:

- Los alumnos mediante la lectura literaria trabajaban el vocabulario y lo aprendían. De hecho, utilizaban las palabras nuevas en sus sucesivas intervenciones.
- Los alumnos ponían en marcha estrategias de inferencia para llegar a la comprensión del texto.
- Durante la conversación literaria, los alumnos vivían situaciones de comunicación auténticas. Ellos hablaban tranquilamente y expresaban sus opiniones con toda naturaleza.

3.3. PRESUPUESTO 3

Mediante el análisis y lectura de los textos literarios es posible trabajar tanto los aspectos temáticos como estéticos.

Este presupuesto ha sido demostrado durante todas las sesiones del club de lectura:

- Los alumnos manifestaban su competencia intertextual a la hora de interpretar los cuentos leídos en el aula.
- Los alumnos conectaban estas lecturas en LE con su cultura. De hecho, contaban en el aula algunos cuentos originarios de su país pero que presentaban temáticas parecidas.
- Los alumnos demostraban percibir los recursos estilísticos (como el simbolismo y la metáfora).
- Los alumnos identificaban y valoraban elementos de la estructura narrativa: reconocían el tipo de narrador y los distintos finales de las historias.
- Los alumnos identificaban y valoraban los aspectos relevantes del estilo de Benjamín Jarnés.

3.4. PRESUPUESTO 4

La imagen tiene un valor relevante en el proceso de lectura e interpretación de un texto literario.

A la hora de analizar las ilustraciones, no ha cabido duda en que la imagen tiene una importancia relevante en la interpretación del texto leído, ya que lo refleja y lo complementa. De hecho:

- Los alumnos reconocían la importancia y complementariedad de la imagen en la interpretación de los cuentos leídos.

3.5. PRESUPUESTO 5

La conversación literaria dirigida es una situación metodológica que enriquece la interpretación de los alumnos y la respuesta lectora.

Mediante la conversación literaria, los alumnos se insertan en un contexto de aprendizaje compartido en el que cada uno aporta sus interpretaciones para favorecer un enriquecimiento recíproco. Se trata de una actividad que fomenta la interacción y facilita la respuesta lectora a los cuentos leídos en el aula.

A la hora de analizar los datos recogidos, he querido comprobar también el tipo de interacción verbal profesor-alumnos, basándome en el código de Flanders (*cit.* en Sanjuán 1974). Este sistema es muy interesante, porque permite aislar ciertos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje e incluye también el aspecto afectivo de la interacción verbal entre profesor y alumnos.

Mediante este código, ha sido posible analizar la participación espontánea del alumnado a lo largo de las cuatro sesiones del club de lectura y detectar su aumento. De hecho:

- *I sesión:* de las 90 intervenciones de los alumnos, solo 8 eran espontáneas o sea no requeridas por el docente.
- *II sesión:* de 108 intervenciones, las espontáneas eran 27.
- *III sesión:* de 142 intervenciones, 29 resultaban espontáneas.
- *IV sesión:* los alumnos han intervenido 179 veces, 55 de las cuales espontáneamente.

Esto confirma el hecho de que la conversación literaria sea una opción metodológica capaz de fomentar la interacción en el aula y de sacar mucho más partido de las interpretaciones del alumnado, porque aumenta la respuesta lectora y la enriquece.

En conclusión, se puede afirmar que la interacción profesor-alumnos ha ido aumentando durante las cuatro sesiones. Esto demuestra que, si un Proyecto de innovación como éste se realizara a lo largo de todo un curso escolar, tendría un éxito aún mayor y favorecería con mayor frecuencia las intervenciones espontáneas de los estudiantes.

4. CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE MEJORA DOCENTE

Los datos obtenidos a lo largo del Proyecto han demostrado que la lectura literaria contribuye de manera evidente al desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas del alumnado extranjero.

Dicho alumnado, en efecto, puede acercarse a un texto literario, superar las dificultades lingüísticas iniciales y llegar a su comprensión y posterior interpretación con-

do con la ayuda del docente, con el intercambio de ideas facilitado por la conversación literaria y con sus conocimientos previos, que se pueden activar también a la hora de poner en marcha su propia competencia intertextual.

Durante las cuatro sesiones del club de lectura lo que he pretendido hacer no ha sido tanto buscar una corrección gramatical en sus intervenciones sino impulsar interpretaciones ricas de sensibilidad literaria sobre los textos leídos y fomentar el hábito lector, pues la lectura literaria puede ayudarlos a mejorar también su nivel de expresión en la lengua meta. Además, textos aparentemente complejos como los de Jarnés, en realidad se han revelado accesibles sin ningún tipo de adaptación, sino simplemente gracias al soporte de un glosario que ha facilitado el proceso de comprensión durante la lectura en el aula.

El hecho de plantear a los alumnos un reto cognitivo de aprendizaje relativamente alto ha puesto en marcha el 100% de sus habilidades y ha llevado a resultados inesperados. Hace falta orientarlos hacia objetivos realizables que estimulen sus capacidades y su deseo de aprender, y la literatura consigue todo eso.

Muy a menudo, durante las conversaciones literarias realizadas en el aula, he preguntado detalles implícitos sobre los cuentos leídos para que los alumnos aprendieran a ir más allá del contenido meramente literal y llegasen a entender las intenciones del autor. Sin embargo, a veces también les he pedido que buscasen en el texto elementos específicos para motivar sus intervenciones y argumentarlas. Estos ejercicios les han permitido reflexionar sobre la lengua y practicar la expresión oral para comunicar sus pensamientos.

También la lectura en voz alta ha sido una actividad muy eficaz. Hace falta subrayar que fueron los mismos alumnos quienes sugirieron este tipo de ejercicio, con la finalidad de trabajar también la entonación.

Mediante las distintas preguntas formuladas siempre he intentado trabajar las distintas destrezas, buscando continuamente la interacción. Muchas de las preguntas eran colectivas, porque se quería obtener un mayor número de respuestas y de interpretaciones. Sin embargo, a veces hacía falta formular también preguntas individuales para que los alumnos más introvertidos pudiesen participar más.

Cuando un alumno del nivel básico manifestaba dificultades de expresión, nunca he pasado a formular la pregunta a otro compañero, sino que prefería parafrasear la pregunta, dar indicaciones y esperar a que el alumno en cuestión llegara a la solución. Esta estrategia es fundamental, porque dichos alumnos adquirirían más confianza en sus capacidades y poco a poco intervenían más frecuentemente en la conversación literaria.

No obstante la heterogeneidad, el grupo era bastante participativo y todos se respetaban. Cuando alguien estaba en desacuerdo con algún compañero, simplemente intervenía y argumentaba su punto de vista, sin rechazar abiertamente el de los demás. Esto

demuestra que, mediante la conversación literaria, ellos practicaban también normas de comunicación y valores sociales, mostrándose respetuosos y tolerantes.

Los elementos emocionales siempre han intervenido durante el proceso de lectura literaria y han influenciado la interpretación del texto. Los alumnos han dado sus opiniones acerca del comportamiento de los personajes y han intentado interpretar cada elemento textual partiendo de sus propias experiencias. A veces se han puesto en el lugar de los protagonistas, justificando sus acciones y pronunciando frases que pudieran haber dicho ellos; otras veces han reflexionado en voz alta, entrando en el cuento y compartiendo los estados anímicos de los personajes.

Los alumnos han manifestado una sensibilidad relativa no solo a los contenidos temáticos del cuento sino también a los estilísticos, ya que saben distinguir un cuento de otro, detectar eventuales carencias y expresar su opinión crítica: en definitiva, son capaces de valorar un texto literario aunque esté escrito en un idioma que no es el suyo. De hecho, ellos pueden contar con sus conocimientos previos y con habilidades que ya han desarrollado mediante la lectura de textos literarios en su lengua materna.

En conclusión, se puede afirmar que el club de lectura ha tenido mucho éxito y me ha permitido validar los presupuestos iniciales y conseguir los objetivos previamente fijados.

Sin embargo, la investigación llevada a cabo no tiene una finalidad en sí misma, sino que se basa en el método de la investigación-acción en contextos educativos, por lo que pretende llegar también a conclusiones que puedan sugerir una mejora de la actuación docente en el futuro. Por ello es necesario enumerar algunas propuestas de mejora que han surgido mediante la observación en el aula y mediante el análisis de las transcripciones de las sesiones realizadas:

- A la hora de formular preguntas durante la conversación literaria, si los alumnos no intervienen, en vez de proporcionar inmediatamente la respuesta correcta, el profesor tiene que reformular la pregunta. Es necesario ofrecerles unas pautas y llevarles a reflexionar para que lleguen a la solución de manera autónoma.
- A veces he formulado varias preguntas a la vez. Esto puede despistar al alumnado, además de dar problemas al mismo profesor a la hora de interpretar las respuestas.
- Cuando los alumnos proporcionan respuestas poco claras, es muy eficaz parafrasearlas para averiguar si hemos entendido lo que querían decir. Esta actitud permite recibir un feedback que puede resultar útil tanto al docente como al resto de los alumnos.
- A veces, después de una respuesta interesante, he cambiado de tema inmediatamente, en vez de sacar más partido de lo que quería decir el alumno. Hay que fomentar la interacción, pero no de manera excesiva: el profesor tiene que aprovechar cada observación y a veces dejar de intervenir aunque haya una pausa,

porque durante las pausas los alumnos reflexionan y pueden añadir más detalles a la conversación.

- El análisis de las ilustraciones ha sido un verdadero éxito. Los alumnos han entendido que el soporte visual facilitaba la comprensión del texto escrito y enriquecía las interpretaciones del mismo. Sin embargo, no he hablado nada de la ilustradora y, quizás, hubiera sido necesario hacerlo ya al principio, durante la presentación del libro con el que íbamos a trabajar.
- La lectura compartida en voz alta ha sido un medio para trabajar la entonación y compartir con los compañeros el mundo del texto antes de empezar la conversación literaria. Sin embargo, sería oportuno invitar a los alumnos a leer el cuento primero en casa, para que perciban también el valor que tiene la intimidad de la lectura y para que puedan aprovechar más tiempo para un primer nivel de comprensión del texto, que luego se profundizaría en el aula con el resto de los compañeros.

En conclusión, considero que la experiencia ha sido muy positiva y enriquecedora, tanto para los alumnos como para mí. Sin embargo, el tiempo a disposición ha sido muy limitado y el Proyecto ha terminado justo cuando los alumnos estaban empezando a intervenir con una mayor espontaneidad.

De cara al futuro, un Proyecto semejante se podría realizar a lo largo de todo un curso escolar, para comprobar hasta qué punto ha crecido la motivación de los estudiantes y cómo se ha consolidado su hábito lector.

Como profesora de ELE en Italia, considero muy interesante esta línea de investigación y por eso me propongo llevar a cabo también un trabajo de comparación entre las respuestas lectoras que han tenido estos alumnos de ELE en una situación de inmersión lingüística (porque viven en España), y la respuesta lectora que tendrían alumnos extranjeros que estudian español en su país.

Es necesario que los alumnos, gracias también a la labor del profesor, lleguen a valorar la diferencia cultural como un componente enriquecedor de la identidad individual. La literatura es el espejo de la cultura de un país y nos permite acercarnos a él aunque no estemos allí físicamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1994): *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*, Barcelona: Labor.
- BERNAL, J. L. (2006): *Comprender nuestros centros educativos. Perspectiva micropolítica*, Zaragoza: Mira.
- BERTOCHI, D. (1995): "La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 4, 23-37.

- CAMBRA, M., (1998): "El discurso en el aula", Mendoza, A. (ed.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona: SEDLL - ICE, 227-238.
- CHAMBERS, A. (1991. Trad. 2007): *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*, México: FCE.
- COLÁS, P. (1994): "La metodología cualitativa", Colas P. y Buendía L. (eds.), *Investigación educativa*, Sevilla: Alfar, 249-288.
- COLOMER, T. (1996): "La evolución de la enseñanza literaria", VV.AA. (eds.), *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza, 127-171.
- COLOMER, T. (1999): *Introducción a la literatura infantil y juvenil*, Madrid: Síntesis.
- COLOMER, T. y MANRESA, M. (2008): "Lecturas adolescentes: entre la libertad y la prescripción", *Signo y Señal. Revista del Instituto de Lingüística*, 19, 145-157.
- DÍAZ-PLAJA, A. (2002): "El lector de secundaria", VV.AA. (eds.), *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 12. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza, 171-197.
http://literatura.gretel.cat/sites/default/files/conferencia_sipe_o.pdf
- JARNÉS, B. (1929): "Nueva quimera del oro", *Revista de Occidente*, 23, enero, 118-122.
- JARNÉS, B. "Ondina" (1933) y "La niña en venta" (1935), reeditados en *Cuentos de agua*. Ilustraciones de Ana G. Lartitegui. Introducción, edición y glosario de Elvira Luengo Gascón. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- LÓPEZ VALERO, A. y ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2002): *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura* (Enfoque sociocrítico), Barcelona: EUB.
- LUENGO, E. (2007): "Introducción, edición y glosario", Jarnés B., *Cuentos de agua*, Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 7-53 y 117-122.
- MARTÍN VEGAS, R. (2009): *Manual de didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid: Síntesis Educación.
- MENDOZA, A. (1993): "Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de Español Lengua Extranjera", *Lenguaje y textos*, n°3 (1993), A Coruña: Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad, 19-42.
- MENDOZA, A. (2002): "El proceso lector: la interacción entre competencias y experiencias lectoras. Pautas para la reflexión sobre la competencia lectora", Mendoza, A. (ed.), *La seducción de la lectura en edades tempranas*, Madrid: MEC, 101-131.
- MENDOZA, A. (2002): "Las funciones del profesor de literatura. Bases para la innovación", VV.AA. (eds.), *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 12, Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza, 109-140.
- MENDOZA, A. (2003): "El canon literario y la educación lecto-literaria", *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*, Madrid: Pearson Educación, 349-378.
- MENDOZA, A. (2004): "Facetas de la investigación en Didáctica de la lengua. Consideraciones para establecer un diseño de investigación", Sanjuán, M. (coord.), *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 13, Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza, 11-68.
- MUÑOZ, B. (2002): "La enseñanza de español como segunda lengua para alumnos inmigrantes: análisis de la influencia de los factores afectivos y del contexto de aprendizaje", VV. AA. (eds.), *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 12, Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza, 15-53.
- PENNAC, D. (1993): *Como una novela*, Barcelona: Editorial Anagrama.
- PETIT, M. (2001): *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México: FCE.
- PRADO ARAGONÉS, J. (2004): *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid: La Muralla.
- ROSENBLATT, L. M. (1995 [1938], Trad. 2002): *La literatura como exploración*. México: FCE.

- SÁNCHEZ CORRAL, L. (2003): “Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto” y “De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos”, Mendoza A., (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*, Madrid: Pearson Educación, 291-348.
- SANJUÁN, M. (2011): “Aprender literatura en la escuela: una investigación etnográfica con estudiantes de Magisterio”, Nuñez, M. P. y Rienda, J. (coords.), *La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: situación actual y perspectivas de futuro*. Madrid: SEDLL, 1575-1598.
- SANJUÁN, M. (2011): “De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia”, *Ocnos*, 7, 85-100.
- SANJUÁN, M.; FERNÁNDEZ, E., y MARTELES, P. (1974): “Análisis de la interacción verbal profesor-alumnos”, *Revista de Psicología General Aplicada*, 128, 107-112.
- SIPE, L. (2010): “Cómo responden los niños a los álbumes ilustrados: cinco tipos de comprensión lectora”. Conferencia disponible en:
- SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura*, Barcelona: Graó.

El portfolio europeo de las lenguas (PEL): Herramienta de evaluación de la composición escrita en Español como Lengua Extranjera

JUAN ANTONIO LÓPEZ DE LA TORRE
Escuela Superior de Español
Centro Universitario Adventista de Sagunto.

I. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación presenta una experiencia didáctica¹ en la que se utiliza el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) en la enseñanza a alumnos universitarios norteamericanos que estudian Español como Lengua Extranjera (ELE) en España.

La investigación que realizamos nos permite reflexionar sobre aspectos relacionados con la expresión escrita en L2, sobre diferentes estrategias de evaluación de la expresión escrita en L2, incluido el uso de portafolios y, finalmente, sobre algunas aplicaciones del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (VVAA 2002) y, específicamente, del PEL en la enseñanza y la evaluación de la expresión escrita en L2.

La metodología de investigación usada se podría calificar como un estudio de casos ya que realizamos un seguimiento de la implementación del PEL en una clase de composición escrita de ELE durante todo un año académico. Los instrumentos de recogida de datos son variados y nos permiten tener acceso a la percepción tanto de los alumnos como de la profesora implicada en el proceso de implementación del PEL.

Los resultados de esta investigación permiten responder afirmativamente, pero con matices, a la pregunta de nuestro principal objetivo de investigación: ¿Es el PEL, con todos sus componentes, una herramienta viable, adecuada y eficaz para realizar la evaluación formativa y sumativa de la composición escrita en ELE con estudiantes universitarios?

2. MARCO TEÓRICO

Antes de responder a la pregunta que acabamos de formular, revisaremos algunos postulados de la corriente cognitiva relacionados con la expresión escrita en L2, abordaremos el papel de la autorregulación en la evaluación de la expresión escrita en L2 y describiremos algunas aplicaciones del PEL a la enseñanza y la evaluación de la expresión escrita en L2.

.....
1. Esta comunicación resume el contenido de la tesis doctoral defendida en 2013 en la Universitat de València. Se puede consultar en: <http://roderic.uv.es/handle/10550/32255> [consulta: -/07/2016].

2.1. EXPRESIÓN ESCRITA EN L2

En las últimas décadas se han desarrollado diversas líneas de investigación de la composición que se derivan de concepciones diferentes de la lengua escrita. Una de ellas es el paradigma cognitivo, que surge al final de los años 70 y concibe la escritura como un proceso cognitivo complejo que implica operaciones mentales muy diversas, interrelacionadas y jerarquizadas.

Atendiendo a esta corriente, un texto escrito es el resultado final de un largo y complejo proceso de producción en el que el escritor, a través de una gestión individual, utiliza un código material para construir un mensaje en una situación de producción distanciada de la situación discursiva (Guasch 2001).

A pesar de la evidente variabilidad de los escritores en L2, los especialistas coinciden en afirmar que los escritores expertos o competentes en L1 y en L2 presentan las siguientes características comunes²: conciben el texto escrito como el resultado de un proceso, muestran una actitud activa ante la tarea, prestan atención a la forma, se adaptan a la audiencia y revisan y editan su texto para adaptarse a las convenciones de los textos de calidad.

No obstante, del análisis de diversos estudios sobre escritura en L2 (Cassany 2005; Guasch 2001; Manchón, Roca y Murphy 2000) se deduce que los escritores en L2, frente a los que utilizan su lengua materna, presentan los siguientes rasgos diferenciales dentro de los tres macroprocesos de la expresión escrita: planifican menos que los escritores en L1, simplifican los aspectos semánticos, sintácticos y léxicos y revisan menos el contenido que los escritores en L1.

Lo que pretendemos en nuestra investigación es proporcionar una herramienta que ayude al estudiante de ELE a planificar más, a simplificar menos y a revisar mejor sus textos escritos.

2.2. PAPEL DE LA AUTORREGULACIÓN EN LA EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN L2

Además de los aspectos mencionados sobre la expresión escrita, es pertinente conocer para nuestra investigación lo que dicen los expertos sobre evaluación. A los especialistas les preocupa, entre otras cosas, que la evaluación sea auténtica (Kohonen 2000), ética (Bordón 2004), que tenga en cuenta su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cassany 2005) y que exista equilibrio entre autoevaluación y evaluación externa. Finalmente, algunos investigadores se han centrado en analizar cómo la evaluación puede favorecer la autorregulación.

En un enfoque de la evaluación en el que se considera al estudiante como un participante activo, la evaluación favorece la reflexión, está integrada en el proceso de enseñanza y sirve de guía para que los alumnos logren sus metas de aprendizaje siendo

.....
2. Estas Características han sido adaptadas a partir de diversos autores: p. ej. Cassany 2004; Guasch 2001 y Herrera 2005.

conscientes de sus debilidades y de sus puntos fuertes (Dochy *et al.* 2002). Este proceso, a través del cual los alumnos se marcan metas y tratan de supervisar y controlar su cognición, motivación y comportamiento con el fin de alcanzarlas, es lo que se llama autorregulación³.

De acuerdo con González y Torrano (2004) los alumnos que autorregulan su aprendizaje emplean estrategias cognitivas, planifican y dirigen sus procesos mentales hacia el logro de sus metas, presentan un conjunto de creencias motivacionales y emociones adaptativas, planifican y controlan el tiempo y el esfuerzo y estructuran ambientes favorables de aprendizaje, y ponen en marcha estrategias volitivas orientadas a evitar distracciones externas e internas.

Atendiendo, pues, a estas investigaciones, parecería útil proporcionar herramientas a los estudiantes que faciliten la autorregulación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2.

2.3. APLICACIONES DEL PEL A LA ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN L2

Tanto el MCER como el PEL⁴ son el resultado de una larga historia de proyectos compartidos por diversos países europeos. Desde el primer momento, el PEL, fruto de un trabajo de experimentación llevado a cabo en 15 países europeos, aparece como un instrumento pedagógico que permite aplicar los principios recogidos en el MCER:

El PEL y el MCER configuran un sistema de referencia global de aplicación a todas las lenguas, que permite la incorporación de una mayor transparencia y coherencia entre las distintas instituciones y sectores educativos, y proporciona modelos operativos de lo que los usuarios de una lengua deberían ser capaces de hacer mediante su uso en la vida cotidiana. Además, ambos referentes nos permiten hacer visible y comparable la certificación de las competencias del usuario de una lengua dentro de la Unión Europea (García *et al.* 2004: 82).

A pesar de las críticas que el MCER ha recibido, las herramientas que proporciona ayudan a los evaluadores y a los estudiantes a precisar el paso de un nivel a otro gracias a los descriptores que incluye en las diferentes escalas. Centrándonos en la expresión escrita, tanto el MCER como el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)⁵, que presenta los niveles de referencia para el español, incluyen numerosos cuadros de autoevaluación y escalas de expresión escrita que pueden ayudar al escritor de L2 en su esfuerzo de mejorar su competencia.

Puesto que podemos considerar el PEL como un puente entre el MCER y el aula, conviene describir brevemente dicha herramienta así como los estudios y experimen-

.....
3. Para una definición más completa de autorregulación véase, p. ej. Díaz, Neal y Amaya-Williams 1993: 159

4. Para más información sobre los orígenes y el desarrollo del MCER y del PEL se puede consultar Figueras 2006; Little, Goullier y Hughes 2011.

5. Se pueden consultar las escalas y los cuadros de autoevaluación del MCER en las siguientes páginas: VVAA 2002: 30, 31, 64, 65, 81, 93, 94 y 98. Por su parte el PCIC presenta la adaptación al español de la expresión escrita en: VVAA 2007: tomo I, 289 y 290; tomo II, 334-336; tomo III, 319 y 320.

taciones que se han llevado a cabo con ella antes de pasar a la explicación de nuestra investigación. El PEL tiene un antecedente en el uso de portafolios o carpetas de aprendizaje. Por lo tanto, comparte con ese instrumento parte de los desafíos de viabilidad y también muchas de sus ventajas. Pero el PEL es mucho más que un portafolio (VVAA 2008). Se compone de tres secciones: el *Pasaporte*, la *Biografía* y el *Dossier*. Esta última parte, el *Dossier*, puede ser considerada y utilizada como un portafolio o carpeta de aprendizaje pero es el uso combinado de las tres partes lo que da el verdadero sentido al PEL y lo que lo distingue de un mero portafolio. A continuación se explica brevemente cada una de las secciones del PEL:

- *Pasaporte de Lenguas*: Esta sección recoge, entre otros apartados, la escala global del MCER, convertida en un Cuadro de Autoevaluación que describe las competencias por destrezas con lo que el titular puede reflexionar y autoevaluarse.
- *Biografía Lingüística*: Esta sección está diseñada para servir de guía al aprendiz a la hora de planificar y evaluar su progreso. Lo que más interesa en nuestra opinión son las escalas con descriptores precisos de cada una de las destrezas de tal manera que el estudiante puede conocer de manera explícita las habilidades que tiene que desarrollar hasta llegar a ser un usuario competente (nivel C2).
- *Dossier*: Esta sección sirve para incluir muestras de trabajos personales del alumno que reflejan sus capacidades y conocimientos lingüísticos.

Son varios los modelos de PEL validados hasta la fecha⁶. En España contamos con diferentes modelos adaptados a todas las edades. El que nosotros seleccionamos fue el n° 59.2004 ya que fue diseñado para adultos.

Se dispone de muchas investigaciones y experimentaciones realizadas con el PEL sobre todo en países europeos⁷. Los informes europeos abarcan desde la prueba piloto realizada en los años 1998-2000 en 15 países de la Unión Europea hasta el período de implementación de los años 2005-2008. Nos pareció relevante realizar una investigación sobre el PEL porque dichos informes constatan diferentes desafíos pero también subrayan ventajas relacionadas con el objetivo de nuestro estudio, como por ejemplo que el PEL aumenta la motivación, desarrolla la autonomía, favorece la reflexión, puede ayudar a los alumnos a clarificar los objetivos, permite al alumno observar su evolución en las competencias lingüísticas y supone un alivio al desaparecer el examen tradicional como único instrumento de evaluación. Es verdad que esos informes presentan algunos inconvenientes que también aparecieron en parte en nuestra investigación como veremos más adelante, pero en conjunto percibimos en todas las experimentaciones que estamos ante una herramienta con un gran potencial. De ahí que nuestra hipótesis de trabajo fuera que el PEL podría ser utilizado para que los escritores de ELE mejoraran los procesos de planificación, de composición y de revisión de sus composiciones; al mismo tiempo en nuestra hipótesis de

6. Se puede consultar un listado de los modelos europeos validados hasta el momento en <http://www.coe.int/en/web/portfolio/accredited-and-registered-elp> [consulta: -/07/2016].

7. Se pueden consultar los diferentes informes europeos en: <http://www.coe.int/en/web/portfolio/reports> [consulta: -/07/2016]. Los informes realizados en España aparecen en Cassany 2006; Cassany *et al.* 2004; VVAA. 2006 y 2008.

trabajo creíamos que el PEL sería una herramienta que facilitaría la autorregulación por parte del alumno.

3. RESUMEN DE LA INVESTIGACIÓN CON EL PEL

A continuación sintetizamos los aspectos más relevantes de nuestra experimentación.

Nos planteamos como *objetivo* de nuestra investigación estudiar las posibilidades de utilización del PEL como herramienta de evaluación de la expresión escrita en ELE y comprobar su viabilidad en nuestro contexto así como su rendimiento tanto en la evaluación formativa como en la sumativa.

Entre las posibilidades *metodológicas* que ofrece la investigación cualitativa, optamos por la realización de un estudio instrumental de casos en el que utilizamos la triangulación entendida como la combinación de fuentes, métodos, entornos y perspectivas al ocuparse de un fenómeno (Flick 2007).

El *contexto* en el que se desarrolló la investigación fue el siguiente: se trabajó con los alumnos de la Escuela Superior de Español de Sagunto (ESDES) durante el año académico 2009-2010. Los alumnos estaban organizados a principio del programa en tres niveles (A2, B1 y B2) y pasaron los 3 trimestres del curso realizando un programa académico de lengua y cultura hispánica de entre 12-18 créditos, 3 de los cuales se dedicaban a la materia de *composición* escrita. La edad media de los 30 alumnos participantes en el proyecto era de 19,5 años. Respecto a la profesora que implementó el proyecto, se trata de una docente con amplia experiencia en enseñanza de ELE y de composición.

Decidimos usar los siguientes instrumentos de recogida de datos:

- a) PEL-ESDES 09/10: Elegimos el modelo nº 59.2004 y consultamos el nº 9.2001-rev. 2006 como referencia para la traducción al inglés de los descriptores de la *Biografía*.
- b) Cuestionario para los alumnos: al final del 2º trimestre los alumnos rellenaron un cuestionario de 22 ítems en el que tenían cuatro niveles de acuerdo o desacuerdo. Además incluía una pregunta abierta para que expresaran su opinión sobre el PEL. Con el fin de reforzar la fiabilidad y la validez de este cuestionario adaptamos a nuestro contexto preguntas usadas previamente en estudios empíricos similares de implementación del PEL y de evaluación de la expresión escrita (Cassany *et al.* 2004; Herrera 2005; Little 2005; VVAA, 2006).
- c) Grupo de discusión⁸: Para confirmar la información obtenida a través del cuestionario, realizamos un grupo de discusión con 7 alumnos. El diálogo fue grabado y transcrito para su posterior análisis.

.....
8. Un grupo de discusión es una reunión de un conjunto de personas que dialogan sobre un tema planteado por un moderador. Véase Callejo 2001.

- d) Entrevistas a la profesora. Grabamos 5 entrevistas con la profesora que nos ayudaron a matizar su percepción sobre el uso del PEL en el aula en diferentes momentos de la experimentación.

Los principales *resultados* de nuestra investigación aparecen recogidos en tres apartados. En el primero presentaremos la voz de los alumnos. En el segundo escucharemos la voz de la profesora. Finalmente el tercer apartado nos permitirá hacer algunos comentarios y reflexiones sobre la investigación.

1. *La voz de los alumnos.* Los instrumentos de investigación utilizados nos ayudan a conocer la opinión de los alumnos sobre la viabilidad del PEL y sobre su validez como herramienta de evaluación formativa y sumativa.

Respecto a la *viabilidad*, los alumnos consideran que el PEL es un instrumento útil y práctico para el aprendizaje de una lengua. De hecho, el 80% está de acuerdo con la afirmación de que el PEL es una herramienta útil y el 70% considera que el tiempo invertido en el PEL merece la pena en relación con lo que se aprende. No obstante algunos pocos tienen problemas con el formato usado, consideran excesivo el número de preguntas a responder y de formularios a rellenar y no acaban de comprender la finalidad del PEL en su proceso de aprendizaje.

En cuanto al valor del PEL para la *evaluación formativa*, los datos de nuestra investigación muestran que los alumnos perciben que el PEL es una herramienta válida para la evaluación formativa. El 90% piensa que los descriptores les ayudan a reflexionar sobre su progresión en el dominio de la expresión escrita y el 70% estima que el PEL les ayuda en la autoevaluación y en la mejora de la calidad de sus composiciones.

Finalmente, los datos del cuestionario y del grupo de discusión muestran que los alumnos perciben de manera positiva el uso de herramientas como el PEL para complementar la información que se obtiene por medio de los exámenes. En este sentido, el 60% está a favor de que se les evalúe utilizando herramientas complementarias al examen, como el PEL, y el 70% opina que el PEL ayuda a la profesora a evaluar de forma más justa y fundamentada. Es verdad que en el grupo de discusión se evidenció que la puesta en práctica de la *evaluación sumativa* con el PEL no estaba siendo lo clara que se pretendía en el diseño de la investigación, pero en general los alumnos se mostraban partidarios de que se asignara un valor específico al trabajo con el PEL.

2. *La voz de la profesora.* Las 5 entrevistas realizadas junto a la observación de los PEL cumplimentados nos ayudan a hacernos una idea de los desafíos enfrentados por la docente en esta experimentación.

Su opinión positiva respecto a la *viabilidad* del PEL y a la integración del mismo en su sistema de enseñanza se mantiene constante en todas las entrevistas realizadas antes, durante y después de la experimentación. Afirmar que “*las ventajas*

son mucho mayores que el tiempo que se emplea en hacer el PEL". No obstante reconoce su desconocimiento de dicha herramienta antes de empezar a usarla y durante el proceso comenta que algunas de las dificultades de implementación se deben en parte a que *"es el primer año y tampoco estoy habituada a eso"*.

En cuanto a la *evaluación formativa*, la profesora manifiesta en algunas entrevistas una cierta decepción porque, en su opinión, solamente los alumnos más motivados obtienen beneficios formativos considerables. Sin embargo, la entrevista realizada un año después de terminar la experimentación (junio 2011) confirma que para ella el PEL es un instrumento válido porque permite a los alumnos plantearse objetivos de aprendizaje y comprobar que dichos objetivos se van cumpliendo. Finalmente, el hecho de que aún hoy (2016) siga usando el PEL muestra que percibe el gran valor formativo de esta herramienta para la enseñanza de la composición escrita.

Ante el uso del PEL como herramienta de *evaluación sumativa* la profesora muestra tanto en la implementación como en las entrevistas, que éste es el aspecto ante el que se siente más insegura. Por un lado expone su convencimiento de que puede realizar una *evaluación sumativa* más fundamentada gracias al Dossier, y por otro se muestra insegura respecto al porcentaje que se le debe asignar al PEL en la evaluación de la materia y respecto a la manera de evaluar esta herramienta.

3. Comentarios e implicaciones del estudio.

Respecto a la *viabilidad*, conviene precisar en primer lugar que el PEL necesitó en nuestra investigación bastante tiempo de preparación y contextualización antes de poder llevarlo al aula. En segundo lugar, y aunque invertimos dos sesiones de formación de la profesora, los datos de la investigación nos hacen recomendar una mayor inversión de tiempo y energía en la formación específica y en la familiarización con el PEL de los docentes que vayan a estar involucrados en su uso. Por otro lado, nuestra investigación confirma que es posible hacer un uso combinado de las tres secciones del PEL siguiendo el itinerario propuesto por Little y Perclová (2003: 16):

Pasaporte ↔ Biografía ↔ Dossier

En definitiva, en nuestra investigación el PEL es una herramienta viable con alumnos universitarios pero requiere tiempo y esfuerzo de preparación y seguimiento por parte del docente e implicación y trabajo por parte de los alumnos.

En cuando al valor del PEL como herramienta de *evaluación formativa*, nuestra experiencia confirma la relevancia de este instrumento que ya había sido señalada en otros estudios⁹. Nuestro estudio también confirma el valor de los descriptores que aparecen en la biografía como adecuados para guiar el proceso de

9. Véase por ejemplo: Cassany *et al.* 2004; Figueras 2006; Little 2005 y 2009; Little y Perclová 2003; Schärer 2000, 2004, 2005, 2007 y 2008.

enseñanza-aprendizaje¹⁰. El PEL se revela, además, como una herramienta que ayuda a los alumnos a tomar conciencia de la importancia de planificar el contenido global del texto, de usar estrategias para resolver problemas al escribir, de prestar atención a la forma del texto final y de revisar sus composiciones para conseguir un texto de calidad¹¹. No obstante, para asegurar la eficacia del PEL en su función formativa, conviene resaltar que en un primer uso del PEL es necesario realizar un seguimiento continuado por parte del docente hasta conseguir que los alumnos se familiaricen con la herramienta y la utilicen eventualmente de forma autónoma.

Comentaremos finalmente el valor del PEL como herramienta de *evaluación sumativa*. En este aspecto, la profesora se muestra partidaria pero manifiesta ciertas vacilaciones tanto en las entrevistas como en la implementación. Estas dudas confirman las dificultades y limitaciones subrayadas por otros autores en el uso de portafolios (Kemp y Toperoff 1998) en el sentido de que no siempre resulta fácil combinar las puntuaciones de los diferentes apartados de un portafolio para llegar a una calificación final y de que resulta bastante difícil mantener la fiabilidad de la observación de las carpetas. En este sentido, proponemos una ficha de evaluación del PEL que podría ayudar a superar estos desafíos ya que en ella se explicita el porcentaje y una posible estrategia de evaluación de las tres secciones del PEL.¹²

4. SUGERENCIAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PEL

La investigación que hemos realizado añade, pues, evidencias sobre la utilidad del PEL como instrumento de evaluación y muestra que funciona también en contextos universitarios con alumnos adultos. Fruto de esta experiencia nos atrevemos a comparar algunas breves indicaciones dirigidas a otros docentes o centros que se planteen la utilización de esta herramienta:

- a) *Formación de los docentes*: una de las claves del éxito en el uso del PEL radica en que el docente o el equipo de profesores reciba una formación específica sobre los desafíos de usar una herramienta tan abarcadora como el PEL, ya que incluye tres secciones que, si se usan adecuadamente, pueden producir unos resultados muy satisfactorios.
- b) *Selección y contextualización del PEL*: conviene seleccionar un PEL validado o bien crear uno y enviarlo al Consejo de Europa para su validación. En el caso de seleccionar uno ya existente nos parece conveniente contextualizarlo en función de las características especiales del alumnado (edad, objetivos, lengua de uso, etc.).
- c) *Presentación del PEL a los alumnos*: es recomendable explicar el origen y la expansión europea de esta herramienta así como las razones de su uso en nuestro con-

.....
10. Algunos autores que también subrayan esta función formativa son: Escobar 2006 y Little 2009.

11. Otros autores que subrayan estos aspectos son: Carson 2001; Cassany 2004; Guasch 2001; Hamp-Lyons 2001; Herrera 2005.

12. López 2013: 256 (Anexo III).

texto. Asimismo resulta importante motivar a los estudiantes para que se impliquen en el proyecto y explicarles que se trata de una herramienta que favorece la autorregulación del aprendizaje. Algunas fichas del Pasaporte pueden servir para este fin. Si se va a usar el PEL para la *evaluación sumativa* convendría en las primeras sesiones presentar una ficha similar a la propuesta en la nota 12.

- d) *Primeras sesiones*: conviene organizar actividades guiadas con el PEL¹³ para facilitar la comprensión de los descriptores de la Biografía, la negociación de los objetivos y a familiarizar a los alumnos con las tareas de autoevaluación y coevaluación entre compañeros. Desde el principio conviene que el docente guíe al alumno en el uso del Pasaporte, de la Biografía y del Dossier, de tal forma que los alumnos puedan percibir la unidad de la herramienta y la interconexión entre las diferentes secciones.
- e) *Seguimiento de la implementación del PEL*: de forma regular el profesor verificará que el alumno utiliza el PEL ya sea proponiendo actividades de reflexión o de estrategias de aprendizaje incluidas en la Biografía, o bien asegurándose de que en el Dossier se incluyen borradores de los trabajos y productos finales que responden a los objetivos de aprendizaje planteados.
- f) *Evaluación y retroalimentación*: si las condiciones de enseñanza lo permiten, el profesor debería dialogar individualmente con el alumno sobre los progresos que se están produciendo en su aprendizaje de la lengua.
- g) *Últimas sesiones de utilización del PEL*: al finalizar el período de enseñanza y aprendizaje se puede reservar algún tiempo para cerrar el ciclo haciendo una última autoevaluación con el Pasaporte, anotando los certificados y acreditaciones conseguidos así como los exámenes realizados.

Terminamos este trabajo con una sensación agri dulce: por una parte sentimos la satisfacción de haber cubierto los objetivos de investigación y de haber tenido la oportunidad de experimentar con el uso de una potente herramienta de trabajo; por otra parte nos queda el pesar de no haber podido aprovechar todas sus potencialidades. Un año académico no es suficiente para lograrlo, como atestiguan los resultados de los estudios experimentales realizados hasta el momento; apenas permite iniciarse en su utilización y empezar a ver los primeros resultados. Finalmente, toda investigación abre nuevos interrogantes. Un principio general de didáctica de la lengua afirma que conviene trabajar las diferentes habilidades de forma integrada ya que el desarrollo de cada una potencia el desarrollo de las demás, lo cual produce en los aprendices una sensación de progreso y les permite tomar conciencia de la relación que existe entre las distintas destrezas. La naturaleza de la investigación que hemos realizado requería acotar el tema para poder abordarlo en profundidad, lo cual nos ha obligado a centrar nuestro estudio en la expresión escrita. Nos preguntamos cuáles habrían sido los resultados si el estudio hubiera cubierto todas las destrezas combinadas. En cualquier caso, sea de forma integrada o por separado, sería interesante que en el futuro se hicieran más

.....

13. Algunos ejemplos de actividades guiadas se pueden encontrar en Little y Perclová 2003 y en Escobar 2006.

investigaciones sobre las posibilidades de uso del PEL en las otras destrezas recogidas en el MCER. Asimismo, sería útil que se estudiara cómo usar el PEL en la *evaluación formativa y sumativa* con estudiantes de otras edades y en otros contextos. Todo ello redundaría en un conocimiento más profundo de las posibilidades didácticas de esta herramienta y, en último término, contribuiría a ampliar y mejorar los recursos y las técnicas didácticas al servicio de la enseñanza, aprendizaje y evaluación en L2.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORDÓN, T. (2004): “Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas”, *Carabela*, 55, 5-30. Madrid: SGEL.
- CALLEJO, J. (2001): *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- CASSANY, D. (2004): La expresión escrita. En Sánchez, J. y Santos, I. (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, 917-942. Madrid: SGEL.
- CASSANY, D. (2005): *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros.
- CASSANY, D. (2006): Más sobre el PEL de secundaria: reflexiones e ideas personales. En Cassany, D. (ed.) *El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*, 53-76. Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto superior de formación del profesorado. Aulas de verano.
- CASSANY, D. et al. (2004): *Memoria de experimentación del PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas) español de secundaria. Informe técnico*. Madrid: Subdirección de Programas Europeas MECD.
- DÍAZ, R.; NEAL, C. y AMAYA-WILLIAMS, M. (1993): Orígenes sociales de la autorregulación. En Moll, L. (comp.) *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Capital Federal: Aique.
- DOCHY, F. et al. (2002): Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias. Una nueva era de evaluación. En *Boletín de la Red estatal de Docencia Universitaria*, 2(2), 13-29.
- ESCOBAR, C. (2006): Una propuesta PEL de evaluación criterial para la educación secundaria. En Cassany, D. (ed.) *El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*, 77-107. Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto superior de formación del profesorado. Aulas de verano.
- FIGUERAS, N. (2006): Del Marco Común Europeo de Referencia al Portfolio Europeo de las Lenguas. En Cassany, D. (ed.), *El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*, 37-52. Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto superior de formación del profesorado. Aulas de verano.
- FLICK, U. (2007): *Desing Qualitative Research*. Los Angeles: Sage Publications Ltd.
- GARCÍA, F. et al. (2004): Marco y Portafolio: Porta Linguarum para los europeos. En *Porta Linguarum*, 2, 69-92.
- GARÍN, I. (2007): *El efecto de la instrucción en el desarrollo de las estrategias de cortesía verbal en cartas de opinión a un periódico en el marco de la investigación de una secuencia didáctica (alumnos de último curso de Escuela Oficial de Idiomas)*. Rocafort: Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral.
- GONZÁLEZ, M. C. y TORRANO, F. (2004): “El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación”. En *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-34.
- GUASCH, O. (2001): *L'escriptura en segones llengües*. Barceona: Graó.

- HERRERA, J. (2005): La investigación del lenguaje escrito como proceso. Algunas consideraciones de interés para la práctica docente. En *Porta Linguarum*, 3, 7-19.
- KEMP, J. L. y TOPEROFF, D. (1998): *Guidelines for Portfolio Assessment in Teaching English*. English inspectorate, Ministry of Education of the State of Israel.
- KOHONEN, V. (2000): *Exploring the educational possibilities of the Dossier: suggestions for developing the pedagogical function of the European Language Portfolio*. Strasbourg: Council of Europe.
- LITTLE, D. (2005): "The Common European Framework and the European Language Portfolio: involving learners and their judgements in the assessment process". En *Language Testing*, 22, 321-336. <http://ltj.sagepub.com/content/22/3/321.abstract>. [consulta: -/07/2016].
- LITTLE, D. (2009): *The European Language Portfolio: where pedagogy and assessment meet*. 8th International Seminar on the European Language Portfolio, Graz, 29-September-1 October 2009. Strasbourg: Council of Europe.
- LITTLE, D.; GOULIER, F. y HUGHES, G. (2011). *The European Language Portfolio: the story so far (1991-2011)*. Strasbourg: Council of Europe.
- LITTLE, D. y PERCLOVÁ, R. (2003). *El portfolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores*. Madrid: Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Programas Europeos.
- LÓPEZ, J. A. (2013): *El Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL): herramienta de evaluación de la composición escrita en Español como Lengua Extranjera*. Tesis doctoral. Valencia: Universitat de València.
- MANCHÓN, R. M.; ROCA, J. y MURPHY, L. (2000): La influencia de la variable "grado de dominio de la L2" en los procesos de composición en lengua extranjera: hallazgos recientes de la investigación. En Muñoz, C. (ed.) *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, 277-297. Barcelona: Ariel.
- SCHÄRER, R. (2005, 2007 y 2008): *European Language Portfolio: Interim Reports*. Strasbourg: Council of Europe. <http://www.coe.int/en/web/portfolio> [consulta: -/07/2016].
- VVAA. (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Anaya.
- VVAA. (2006): *Informe Portfolio CC.AA. 2004-2006*. Council of Europe y MEC. <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp.html>. [consulta: -/07/2016].
- VVAA. (2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Tomo I: A1, A2. Tomo II: B1, B2. Tomo III: C1, C2. Madrid: Instituto Cervantes. Biblioteca Nueva.
- VVAA. (2008): *Informe Portfolio Europeo de las Lenguas 2007/2008*. OAPEE. <http://www.oapee.es/docroot/oapee/libros/portfolio/index.html>. [consulta: -/07/2016].

Estudio de la calidad del texto en producciones escritas de relato en pasado a partir del análisis de la fluidez y la diversidad léxicas. A propósito de la eficacia de los cursos generales en las destrezas específicas

ROSA M.^a LUCHA CUADROS
EOI Barcelona-Drassanes

LOURDES DÍAZ
Universidad Pompeu Fabra

I. INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente estudio es mostrar, a partir del análisis de la fluidez y la diversidad léxicas, si se ha producido mejoría en la calidad del texto en producciones escritas de relato en pasado realizadas por estudiantes de ELE de nivel B1 (según el *MCER*) tras un período de enseñanza de 120 h de un curso de español general en un contexto de educación formal (EOI), de inmersión y multilingüe, no enfocado en una destreza específica. Para ello, los estudiantes escribieron, inicialmente, un texto que consistía en continuar la historia a partir de una frase inicial que obligaba explícitamente a elaborar un relato en pasado. El contexto en el que se desarrolló la prueba fue el del aula y los alumnos dispusieron de 30 minutos para su realización. Esa prueba, que llamamos *prueba uno*, al inicio del curso, se planteó como una evaluación de diagnóstico, mientras que la posterior, que llamamos *prueba dos*, al finalizar el curso, se programó como una evaluación de aprovechamiento. Dos pruebas y dos momentos.

A partir de un corpus de 153 producciones escritas de relato en pasado y con un total de 9088 *tokens* en el momento 1 (M1) y 13144 *tokens* en el momento 2 (M2), realizamos las medidas que referimos más adelante y estudiamos la mejora de competencia conseguida en el marco de un programa no específico de escritura (todo ello para ELE).

Metodológicamente, a partir del software informático de acceso libre *AntConc* y *Paramtext*, se cuantificó (a) el total de palabras clasificándolas según su categoría morfológica, así como (b) el total de *types* y *tokens* de cada producción para comprobar: en primer lugar (i) la fluidez léxica (Wolfe-Quintero, *et al.* 1998; Jarvis, *et al.* 2003; Agustín Llach 2011) y en segundo lugar, (ii) la diversidad léxica (Read 2000; Laufer 2003; Pallotti 2015). A continuación se utilizó el software estadístico de acceso libre *G-Stat 2.0* para comprobar si las diferencias observadas, esto es, mayor número tanto de *Types* (6157 en el M1 y 8592 en el M2) como de *Tokens*, eran estadísticamente significativas. El análisis estadístico reveló que sí había diferencia estadísticamente significativa entre las producciones escritas de relato en pasado realizadas en el M1 y el M2 tras 120 h de instrucción formal en un programa no específicamente dedicado a la destreza escrita. El contexto, con sus características (inmersión más instrucción en la L2), se ha revelado

útil para el desarrollo de la destreza estudiada, lo que resulta un hallazgo importante en el panorama de estudios sobre escritura en ELE longitudinales, sobre géneros específicos y *Enfoque por tareas* en grupos multilingües en contexto mixto (L2/LE).

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. INVESTIGACIÓN SOBRE PROCESO, AGENTES Y ESTRATEGIAS EN L2

Señalaban Long y Richards (1990) en un prólogo a Kroll (1990) que el proceso de la escritura y la naturaleza del discurso escrito suscitaron un interés renovado en la década de los setenta del pasado siglo XX, atrayendo a especialistas en educación, lingüistas, lingüistas aplicados y profesores. En Inglaterra, especialistas como Britton (1975) investigaron a los adolescentes en su proceso de escritura (planificación, borradores, toma de decisiones y heurística empleados). En EE. UU., equipos mixtos de investigadores y educadores fundaron la *escuela del proceso* cuyo rastro se encuentra en la bibliografía sobre teoría y práctica de la escritura¹. Esta escuela postula que la escritura es un *proceso recursivo* más que lineal y que hay una *variación* significativamente importante en el comportamiento escritor individual, tanto en la L1 como en la L2.

Ya en la década de los ochenta se publican trabajos que inciden en el proceso de la escritura desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, Ann Rimes (1985; 1987) centra su investigación en los procesos y estrategias de escritura que utilizan *sujetos nativos y no nativos* y concluye que existen muchas similitudes entre unos y otros. Mientras que Zamel (1983: 165) insiste en que el proceso de la tarea de *escribir es recursivo y no lineal*.

Progresivamente, el interés de los estudios se centra en la interacción entre investigación y enseñanza (*researching, assessing L2 teaching, and learning*). Algunos ejemplos son los trabajos de Hillocks (1986), Lauer (1988), McClelland (1985) o North (1987).

Kroll, en 2003, como editora, presenta en un nuevo trabajo una *panorámica de la investigación* en escritura en L2.

Los cinco bloques temáticos que vertebran su volumen muestran la proliferación de líneas de investigación que se ha producido entre la década de los noventa y el año 2003. Destacamos el trabajo de Polio (2003: cap. 2) sobre “Research on Second Language Writing: An overview of what we investigate and how”, donde se repasa la investigación empírica hasta esa fecha, retomando los puntos que ya Silva y Kroll pusieron de manifiesto en el año 1990 tan certeramente.

Algunos años más tarde, acabando la década, destacan, por un lado, los trabajos de Leki, Cumming y Silva (2008) sobre el estado de la cuestión de la disciplina hasta ese momento, y, por otro lado, los de Lourdes Ortega (2009). Ortega puso de relieve de forma muy inspiradora la necesidad de abordar la escritura en L2 desde distintos

.....
1. Programático fue también el trabajo de A. Applebee (1982), recogido en Nystrand (ed.) en un volumen que es un clásico: Applebee, A. (1982): “Writing and learning in school settings”, M. Nystrand (ed.) *What Writers Know: the Language, Process and Structure of Written Discourse*, New York: Academic Press, 365-382.

contextos, *resaltando el contexto no académico* frente a la escritura curricular de *colleges* y universidades. Señala, resumiendo ese debate, Manchón (2009: 2), que en Lengua extranjera (LE/FL) muchos estudiantes o aprendices en contexto de instrucción no universitaria coinciden con los universitarios (L2) en que todos tienen que *aprender a escribir* (textos formales, académicos, artículos, reseñas, etc.). Los procesos serán, pues, en parte, comparables. Si bien en otros casos, en LE (FL) se *escribe para aprender* la lengua, lo que constituye un proceso bien distinto.

2.2. EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA EN L2

Como hemos visto en el apartado anterior, los estudios sobre escritura se han llevado a cabo desde distintas perspectivas. Trabajos de investigadores cuyos sujetos son multilingües —como los del estudio de Navés, *et al.* (2009); Cumming (2009) o Manchón, *et al.* (2009)— coinciden en señalar el papel que juega la transferencia de estrategias entre lenguas, no sólo de la L1 a la L2, sino también de la L2 a la L3.

Entre los trabajos *longitudinales* sobre escritura que podemos tomar como muestra, destacamos el de Schoonen, Sneellings, Stevenson y van Gelderen (2009) que reportan los resultados de su *Nelson Project* en L1 y L2 en la escuela secundaria en Holanda. En su explicación basada en los distintos estudios empíricos, resaltan *la interrelación entre los recursos cognitivos y los lingüísticos* a la hora de llevar a cabo las tareas de escritura, y los relacionan con modelos distintos en L1 y en LE. Uno de sus resultados más relevantes es que *la escritura en LE* es más local y está *más orientada a la lengua que la escritura en L1*.

Miyuki Sasaki (2009) habla en este trabajo de sus anteriores investigaciones longitudinales y presenta este como una continuación de los anteriores. También hace referencia a la importancia de la inmersión en la L2 (*stay abroad*). Señala que los estudiantes que participaron en la investigación reportan en sus entrevistas que la estancia fuera tuvo un papel determinante en la mejora de la expresión escrita. Sasaki (*op. cit.*) resalta que solo el grupo que va fuera (SA o *Stay Abroad*) mejora en su composición escrita.

Trabajos más recientes y que siguen la teoría de los *sistemas dinámicos* es el de Verspoor y Smiskova (2012: 18). En su investigación sobre el desarrollo de la escritura en L2 focalizan en lo que las autoras llaman “formulaic sequences, or ‘chunks’”, y subrayan *la idea básica de que cada individuo es diferente* y, por tanto, su desarrollo en la L2 también va a seguir una evolución distinta, pues sus experiencias vitales también lo son y esto influye en el aprendizaje.

2.3. EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA EN ESPAÑOL L2/LE

En la década de los ochenta se empieza a vislumbrar un interés creciente por la enseñanza del ELE en todos sus ámbitos y eso da lugar a la creación de congresos² dedicados exclusivamente a esa disciplina. Ya entrado en el siglo XXI aparece una obra de referencia para la enseñanza del español como lengua extranjera, *Vademécum para la*

.....
2. Los congresos organizados por la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) desde 1989 hasta la actualidad o los congresos de Expolingua que celebra el primero en 1987.

formación de profesores, obra dirigida por Sánchez Lobato y Santos Gargallo (2004) en la que se hace un compendio de los principales temas que atañen al ámbito del español. Recientemente se ha publicado otro libro de referencia, *The handbook of Spanish Second Language Acquisition*, editado por Kimberly L. Geeslin (2014).

Centrándonos específicamente en la competencia escrita, comprobamos que el tema se aborda desde diferentes perspectivas. Los primeros trabajos que se interesan por este tema aluden a la baja competencia en expresión escrita que muestran los estudiantes de ELE (Lacámara 1988; García Parejo 1993). A raíz de ello se proponen medidas que puedan paliar esta situación (Pastor 1994; Díaz y Martínez 1998; Díaz y Aymerich 2003).

Otra corriente de investigación es la que se adentra en el aula de ELE y mediante corpus³ de aprendices (Cruz 2012; Lozano y Mendikoetxea 2011) conseguidos a partir de las producciones escritas por los mismos estudiantes se analizan diferentes aspectos de la lengua.

Los trabajos de Díaz, *et al.* (2001; 2003) se centran, por ejemplo, en analizar la calidad del texto a partir de herramientas informáticas (*Conexor* y *Childes*) y considerando diferentes índices de calidad como la riqueza y variedad léxicas, y la riqueza sintáctica (si bien no son longitudinales).

Un análisis longitudinal, en cambio, es el que realiza Martínez Arbelaiz (2004), quien compara las producciones escritas por los mismos estudiantes al inicio y al final del curso, tras tres meses de instrucción⁴. En este caso, la autora investiga si “los alumnos en situación de inmersión experimentan una mejora significativa en lo que a la corrección gramatical se refiere o no” (Martínez Arbelaiz 2004: 115). Tras un análisis cuantitativo, la autora concluye que sí se produce una mejora estadísticamente significativa en la fluidez y también en algunos de los rasgos gramaticales y léxicos estudiados.

También longitudinal es el trabajo de Van Esch, *et al.* (2006). El objetivo del mismo es indagar “si se producen cambios significativos en los ensayos *escritos sobre el mismo tema y por los mismos estudiantes* de un año a otro, en cuanto a la competencia discursiva” (Van Esch, *et al.* 2006: 61). Los datos reportan una mejoría en los textos del año dos: “En los textos del segundo año tienden a elidir el sujeto, lo que los acerca un poco más a los patrones españoles.” (Van Esch, *et al.* 2006: 72).

Otra investigación reciente, Baerlocher (2013), recurre a herramientas informáticas (*WordSmith*), igual que en los trabajos de Díaz y Lucha (2010; 2012), Díaz, *et al.* (2001; 2003), para analizar los datos de su corpus. Baerlocher lleva a cabo un estudio pseudo-longitudinal centrado en el análisis de la mejora de la producción escrita a través de la corrección lingüística (análisis de errores). También se analiza la fluidez, la diversidad

.....
3. En nuestro trabajo partimos también de “corpus de aprendices”, formado por textos escritos por sujetos no nativos de la lengua española en situación de inmersión.

4. Este intervalo de tiempo entre la primera recogida de datos y la segunda coincide con nuestra investigación.

léxica y la densidad léxica de los textos. En estos tres aspectos los datos revelaron que había una progresión en función de las horas de instrucción recibidas.

3. CONTEXTO Y METODOLOGÍA DEL PRESENTE ESTUDIO

Para averiguar si se producía mejoría en la calidad del texto en producciones escritas de relato en pasado en un aula multicultural y multilingüe dentro del curso general de ELE de nuestro estudio, se analizó (i) la fluidez léxica y (ii) la diversidad léxica.

Los sujetos participantes cursaban el nivel Intermedio - B1 de Español como Lengua Extranjera, según el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*, en una EOI de Barcelona cuando se realizó la recogida de datos.

Para la obtención de los datos, los alumnos realizaron una prueba de expresión escrita basada en un tema informal: continuar una historia en pasado a partir de un enunciado dado, que cierra el contexto y obliga a ceñirse a una perspectiva no actual. Se eligió este tipo de texto para seguir el modelo de prueba de expresión escrita que se lleva a cabo en el examen para la obtención del Certificado de Nivel Intermedio (CNI) de las EEOII, en el que se tiene que escribir un relato en pasado.

La prueba se realizó en dos momentos de su proceso de enseñanza-aprendizaje: (i) al inicio del mismo, como evaluación de diagnóstico - Momento 1 (M1) en el que participaron un total de 71 estudiantes - y (ii) al final, como evaluación de aprovechamiento - Momento 2 (M2), en el que participaron un total de 82 estudiantes. Entre ambos momentos transcurrió un período de instrucción de 120 h.

Para el procesamiento del corpus obtenido, compuesto por textos manuscritos, se siguieron los siguientes pasos: (i) el primer paso fue transcribirlos todos en formato .txt para, con posterioridad, poder analizarlos con el *software* elegido; (ii) se codificaron todos los textos para mantener, por un lado, el anonimato de los sujetos participantes y, por otro, para identificar a qué momento de la investigación pertenece cada producción.

Dentro de ese período de 120 horas, se prestó especial atención al relato en pasado. Durante tres semanas, en sesiones diarias de 2 h (30 horas en total aproximadamente), se impartió una instrucción siguiendo el enfoque comunicativo a través de una enseñanza mediante tareas (EMT) apoyada en el manual *Rápido, Rápido* (Miquel y Sans 2002). La enseñanza se centró en la creación de historias o cuentos en pasado a partir de una frase de inicio o a partir de determinados elementos como personajes concretos o situaciones. Se focalizó la instrucción y las tareas en la producción escrita de forma creativa, en relación directa con la prueba que los sujetos tendrían que realizar al finalizar el curso para conseguir el Certificado de Nivel Intermedio.

En el M1, al inicio del curso, la prueba se planteó como un ejercicio para evaluar sus conocimientos iniciales (evaluación de diagnóstico). En la segunda recogida, M2, la prueba se programó como tarea final y para evaluar el rendimiento del alumnado (evaluación de aprovechamiento). De esta manera, se consiguió un total de 153 pro-

ducciones escritas en pasado (71 en el M1 y 82 en el M2). Esto supone un total de 22232 palabras (*tokens*) (9088 *tokens* en el M1 y 13144 *tokens* en el M2).

Para realizar el análisis estadístico y comprobar si las diferencias observadas, mayor número tanto de *Types* (6157 en el M1 y 8592 en el M2) como de *Tokens* entre el M1 y el M2, eran estadísticamente significativas, se utilizó el software estadístico de acceso libre *G-Stat 2.0*.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación presentamos los resultados obtenidos tanto en fluidez como en diversidad léxica de las muestras del M1 (inicio del curso) como del M2 (final del curso), tras un período de instrucción de 120 horas.

En el gráfico 1 presentamos el número total de *Types* y *Tokens* del M1 y del M2, a partir de los cuales vamos a llevar a cabo los análisis pertinentes.

Como se puede apreciar, hay un aumento claro tanto en el número total de *Tokens* como de *Types* en el M2 respecto al M1. Al comprobar la Media (gráfico 2), observamos también que los valores son superiores en el M2 respecto al M1. Así, confirmamos que las producciones escritas de las muestras del M2 (final de curso) son más extensas que las del inicio de curso, M1.

No obstante, para verificar si esas diferencias son significativas estadísticamente, recurrimos a la aplicación informática *G-Stat 2.0*.

El primer paso es comprobar la bondad de ajuste a la normalidad con el test de *Shapiro-Wilk* para poder decidir la prueba estadística más apropiada para realizar el análisis. El resultado hace que no podamos rechazar la H_0 de igualdad, es decir, que hay ajuste a la normalidad, ya que el resultado del *p-valor* es superior al valor de significación en ambos momentos (M1: *p-valor* = 0.8570 > 0.05; M2: *p-valor* = 0.5069 > 0.05). Así, el siguiente paso es comprobar la igualdad de varianzas. Para ello aplicamos el test *F-Snedecor*.

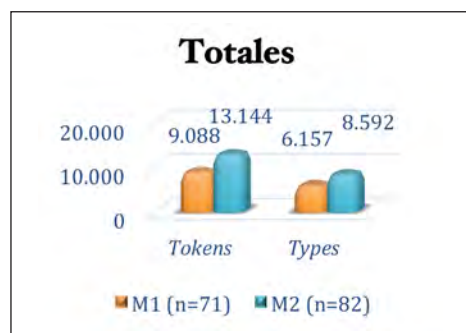


Gráfico 1. Total de *Tokens* y *Types* del M1 y del M2

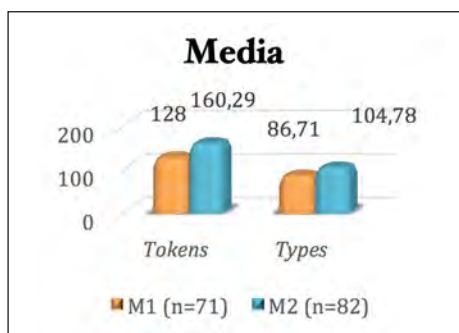


Gráfico 2. Media de *Tokens* y *Types* del M1 y del M2

El resultado del test *F-Snedecor* hace que tengamos que rechazar la H_0 de igualdad de varianzas, ya que la *p-valor* es inferior al valor de significación de 0.05 (*p-valor* = 0.0003E-3). Así, es la prueba estadística *t-Student* de varianzas diferentes la que vamos a aplicar para la comparación del grado de fluidez entre las muestras del M1 y del M2.

Tras realizar el tratamiento estadístico, debemos rechazar la H_0 de igualdad ya que el resultado de la *p-valor* es inferior al valor de significación de 0.05 (*p-valor* = 0.0003E-5 < 0.05). Este resultado indica que la diferencia observada en el número total de *tokens* entre el M1 y el M2 es significativa estadísticamente. Esto nos permite afirmar que *los sujetos del M2 presentan una mayor fluidez léxica* en sus producciones al ser capaces de escribir textos más extensos en el mismo período de tiempo (30 minutos) que en la muestra del M1, y en el mismo contexto, dentro del aula.

Una vez comprobado el grado de fluidez léxica, pasamos a comparar la *diversidad léxica* de ambas muestras. Esta comparación la vamos a llevar a cabo a partir del índice Uber U cuya fórmula es:

$$U = \frac{(\log \text{tokens})^2}{\log \text{tokens} - \log \text{types}}$$

A partir de los totales que hemos presentado en el gráfico 1, obtenemos el índice Uber U de 0.17 en el M1 y de 0.18 en el M2. Para comprobar si esta pequeña diferencia es significativa estadísticamente, recurrimos nuevamente a la aplicación estadística *G-Stat 2.0*.

El primer paso, nuevamente, es calcular la bondad de ajuste a la normalidad. Los resultados hacen que no podamos rechazar la H_0 de igualdad, pues la *p-valor* es superior al valor de significación de 0.05 (M1: *p-valor* = 0.0883 > 0.05; M2: *p-valor* = 0.1168 > 0.05). Al tener muestras que siguen el ajuste a la normalidad, el siguiente paso es aplicar la prueba *F-Snedecor* para comprobar si las varianzas son iguales o diferentes. El resultado obtenido indica que no podemos rechazar la H_0 de igualdad de varianzas, ya que su valor es superior al valor de significación de 0.05 (*p-valor* = 0.3039 > 0.05). Por tanto, el test estadístico que vamos a aplicar para comprobar si la diferencia que arroja el índice Uber U es significativa o no es la *t-Student* de varianzas iguales.

El tratamiento estadístico indica que *debemos rechazar la H_0 de igualdad*, pues el resultado de la *p-valor* es inferior al valor de significancia de 0.05 (*p-valor* = 0.0471 < 0.05). Por tanto, podemos afirmar que *la diferencia es significativa estadísticamente*. Así pues, *al igual que con la variable fluidez léxica, constatamos que las producciones de la muestra del M2 también ganan en diversidad léxica respecto a las del M1*.

Estos datos corroboran los resultados de otros trabajos longitudinales anteriores que constataron también mejoría en la calidad del texto en producciones escritas. Nos referimos, por ejemplo, a los trabajos de Martínez Arbelaiz (2004), De Haan y van Esch (2005), van Esch *et al.* (2006) y Baerlocher (2013), todos sobre el español, y de Celaya

y Navés (2009), sobre el inglés. Todos ellos, siguiendo una metodología cuantitativa, analizaron también la progresión en fluidez y diversidad léxicas. *Los resultados de estos trabajos verificaron también un aumento significativo estadísticamente*. Es decir, que los alumnos fueron capaces de escribir un número mayor de palabras y con mayor diversidad después de un período determinado de instrucción, constatándose de esta manera que, *a mayor número de horas de instrucción, mejores resultados en las producciones escritas* en contexto de instrucción con inmersión en L2⁵.

5. CONCLUSIONES

El interés de este trabajo era saber si habría mejoría (significativa) en la fluidez y diversidad léxicas en producciones escritas en pasado realizadas por estudiantes de ELE en dos momentos de su proceso de enseñanza-aprendizaje en un curso general (no destinado a la escritura específicamente) y en contexto de instrucción más inmersión en la L2.

Así, para responder a esta inquietud, diseñamos una investigación con recogida de datos escritos de carácter longitudinal en un grupo no universitario de alumnos, valoramos la calidad de los textos de las muestras del M1 y el M2 y comparamos los resultados para ver si se había producido progreso (cambios cualitativos) y si éste era significativo realmente (cambio cuantitativo). Al aplicar el software informático *G-Stat 2.0* comprobamos que las diferencias observadas a simple vista en cuanto a fluidez y diversidad léxicas entre el M1 y el M2 sí resultaron estadísticamente significativas. Esa mejoría en la calidad del texto, tras una instrucción de 120 horas, evidencia que a mayor número de horas de instrucción, mejores resultados: los alumnos fueron capaces de escribir un mayor número de palabras y con mayor diversidad en el segundo momento de recogida de datos, a partir de las mismas instrucciones o consignas y en el mismo contexto que en el M1, al inicio del curso, en contexto de instrucción más inmersión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUSTÍN LLACH, M. P. (2011): *Lexical Errors and Accuracy in Foreign Language Writing*, Bristol: Multilingual Matters.
- BAERLOCHER, C. (2013): *Los errores léxicos en textos escritos en español por alumnos universitarios brasileños en formación como profesores de español lengua extranjera*, Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- BRITTON, J., et al. (1975): *The development of writing abilities*, London: Macmillan.
- CELAYA, M.L. y NAVÉS, T. (2009): "Age-related Differences and Associated Factors in Foreign Language Writing. Implications for L2 Writing Theory and School Curricula", R. M. Manchón (ed.), *Writing in Foreign Language Contexts. Learning, Teaching, and Research*, Bristol: Multilingual Matters.
- CRUZ PIÑOL, M. (2012): *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*, Madrid: ArcoLibros.

.....

5. Insistimos en el tipo de contexto mixto (instrucción más inmersión) porque es un ámbito de estudio importante en sí, como prueba la bibliografía (cf. en inglés el volumen de publicaciones relativas a "stay abroad", esto es, al efecto de la estancia en el país de la L2, que incluso da título a publicaciones periódicas, como *Frontiers: the interdisciplinary Journal of Stay Abroad*).

- CUMMING, A. (2009): "Learning To Write In A Second Language: Two Decades Of Research", *International Journal of English Studies*, University of Murcia, 1 (2), 1-23.
- CUMMING, A. (2009): "The Contribution of Studies of Foreign Language Writing to Research, Theories and Policies", R. Manchón (ed.), *Writing in Foreign Language Contexts. Learning, Teaching and Research*, Multilingual Matters.
- DE HAAN, P. y K. VAN ESCH (2005): "The development of writing in English and Spanish as foreign languages", *Assessing Writing*, 10, 100-116.
- DÍAZ, L. y AYMERICH, M. (2003): *La destreza escrita*, Madrid: Edelsa.
- DÍAZ, L. y MARTÍNEZ, R. (1998): *E de escribir*, Barcelona: Difusión, colección *Tareas*.
- DÍAZ, L., BEL, A. y LÓPEZ, L. (2001): "Índices de calidad en un ejercicio de interpretación consecutiva. Investigación y práctica", L. Díaz, A. Bel y L. López, *Actas del I Congreso Internacional sobre la evaluación de la calidad en la interpretación de conferencias*, Almuñécar: Universidad de Granada, Centro Mediterráneo.
- DÍAZ, L., BEL, A. y RUGGIA, A. (2003): "Escribir y evaluar textos de fines específicos con ayuda de recursos informáticos: nuevas tecnologías y EFE", L. Díaz, A. Bel y A. Ruggia, *Actas II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*.
- DÍAZ, L. y LUCHA, R. M. (2010): "Teaching genres in an L2 writing course. The incidence of focus on form in written production or how to go a step further than natives", *Monografías MarcoEle*, 11, 20-36.
- DÍAZ, L. y LUCHA, R.M. (2012): "Escribo con acento en español (L2) ¿eso importa? ¿puedo obtener feedback automáticamente?", *Monografías MarcoEle*, 15, 68-81.
- GARCÍA PAREJO, I. (1993): "La expresión escrita en español L2: motivación y creatividad para el desarrollo de diferentes destrezas lingüísticas", I. García Parejo, *ASELE*, Actas IV, http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0289.pdf [Consulta: 15/04/2015].
- GEESLIN, K. L. (2014): *The handbook of Spanish Second Language Acquisition*, John Wiley & Sons, Inc.
- HILLOCKS, G. (1986): *Research for written composition: New directions for teaching*, Urbana: Illinois.
- JARVIS, S., GRANT, L., BIKOWSKI, D., et al. (2003): "Exploring multiple profiles of highly rated learner compositions", *Journal of Second Language Writing*, 12, 377-403.
- KROLL, B. (1990): *Second language writing: Research insights for the classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- KROLL, B. (ed.) (2003): *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*, Cambridge: Cambridge University Press.
- LACÁMARA RUBERTE, P. (1989): "El estatuto del escrito dentro de un enfoque comunicativo. Hacia un modelo didáctico de la producción escrita", P. Lacámara Ruberte, *ASELE*, Actas I, http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0323.pdf [Consulta: 15/04/2015].
- LAUFER, B. (2003): "The influence of L2 on L1 collocational knowledge and on L1 lexical diversity in free written expression", V. Cook (ed.), *Effects of the second language on the first*, Clevedon: Multilingual Matters, 19-31.
- LEKI, D., CUMMING, A. y SILVA, T. (2008): *A Synthesis of Research on Second Language Writing in English*, Nueva York: Routledge/Taylor y Francis.
- LONG, M. H. y RICHARDS, J. (1990): "Prólogo", B. Kroll: *Second language writing: Research insights for the classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- LOZANO, C. y MENDIKOETXEA, A. (2011): "Interface conditions on postverbal subjects: a corpus study of L2 English", *Bilingualism: Language and Cognition*, 13 (4), 475-497.

- MANCHÓN, R. M. (ed.) (2009): *Writing in Foreign Language Contexts. Learning, Teaching and Research*, Multilingual Matters.
- MARTÍNEZ ARBELAIZ, M. A. (2004): “Índices de progreso en la producción escrita de estudiantes de español en situación de inmersión”, *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 3, 115-145.
- MCCLELLAND, B. W. y DONOVAN, T. R. (eds.) (1985): *Perspectives on Research and scholarship in composition*, New York: Modern Language Association.
- MIQUEL, L. y SANS, N. (2002): *Rápido, rápido*, Barcelona: Difusión SL.
- NAVÉS, T., MIRALPEIX, I. y M. L. CELAYA (2005): “Who Transfer More ... and What? Cross-linguistic Influence in Relation to School Grade and Language Dominance in EFL”, *International Journal of Multilingualism*, 2 (2), 113-134.
- NORTH, S. M. (1987): *The making of Knowledge in Composition: portrait of an emerging field*, Upper Montclair, Nueva Jersey: Boynton/Cook.
- NYSTRAND, M. (Ed.) (1982): *What writers know: the Language, Process and Structure of Written Discourse*, New York: Academic Press, 365-382.
- ORTEGA, L. (2009): *Understanding second language acquisition*, London: Hodder Arnold.
- PALLOTTI, G. (2015): “A simple view of linguistic complexity”, *Second Language Research*, 31 (1), 117-134.
- PASTOR, S. (1994): “El desarrollo de la competencia escrita del alumno de español”, S. Pastor, *ASELE, Actas V*.
- POLIO, C. (2003): “Research on Second Language Writing: An overview of what we investigate and how”, B. Kroll (ed.), *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*, Cambridge: Cambridge University Press.
- RAIMES, A. (1985): “What unskilled writers do as they write”, *TESOL Quarterly*, 19, 229-258.
- RAIMES, A. (1987): “Language proficiency, writing ability, and composition strategies: A study of ESL college student writers”, *Language Learning*, 37 (3), 439-467.
- READ, J. (2000): *Assessing vocabulary*, Cambridge: CUP.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.
- SASAKI, M. (2009): “Changes in English as a Foreign Language Students’ Writing Over 3.5 years: A Sociocognitive Account”, R. Manchón (ed.), *Writing in Foreign Language Contexts. Learning, Teaching and Research*. Multilingual Matters.
- SCHOONEN, R., SNELLINGS, P., STEVENSON, M., et al. (2009): “Towards a Blueprint of the Foreign Language Writer: The Linguistic and Cognitive Demands of Foreign Language Writing”, R. Manchón (ed.), *Writing in Foreign Language Contexts. Learning, Teaching and Research*, Multilingual Matters.
- VAN ESCH, K., DE HAAN, P., FRISSEN, et al. (2006): “Evolución en la competencia escrita de estudiantes de español como lengua extranjera”, *Estudios de Lingüística Aplicada*, 43, 55-76.
- VERSPOOR, M. y SMISKOVA, H. (2012): “Foreign language writing development from a dynamic usage based perspective”, R. Manchón, (ed.), *L2 Writing Development. Multiples Perspectives*, USA: de Gruyter Mouton.
- WOLFE-QUINTERO, K., INAGAKI, S. y H-Y KIM (1998): *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, and complexity (Report No. 17)*, Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- ZAMEL, V. (1983): “The composing processes of advanced ESL students: Six case studies”, *TESOL Quarterly*, 17, 165-187.

El desarrollo de la expresión escrita y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de nivel C1-C2: Una propuesta didáctica con base en textos literarios

VIRGINIA MARÍN MARÍN
Universidad de Navarra

Esta propuesta surge de la necesidad de incluir la expresión escrita como una destreza integrada con el resto de componentes (culturales, gramaticales, léxicos, etc.) que configuran el curso de español como lengua extranjera en los niveles C1-C2. Por lo general, el alumno de nivel superior se enfrenta a textos muy farragosos, en lo que respecta a la enseñanza de la literatura, lo que resulta en un aprendizaje poco significativo que no deja entrever las posibilidades de explotación didáctica con que cuenta el docente de español en la narrativa. Debemos ser conscientes de que el desarrollo de la expresión escrita y de las correspondientes estrategias de aprendizaje de los alumnos de nivel avanzado supone un reto para el profesor de español como lengua extranjera en un curso de español general en el ámbito universitario. El nivel de dominio de la lengua es cada vez más eficaz, si bien es cierto que no siempre se cuenta con el tiempo necesario para abordar cuestiones que también resultan clave para el alcance de una competencia comunicativa e intercultural en este estadio avanzado del proceso de enseñanza-aprendizaje. La tarea del docente en este caso es facilitar la labor del estudiante a través de una selección de textos correcta y adecuada a las características y a las necesidades del aprendiz.

I. LA EXPRESIÓN ESCRITA EN ELE

El largo recorrido que acompaña a la investigación del español como lengua extranjera ha permitido, entre otros logros, que la competencia lingüística deje de representar un estudio marginal y que a su vez la competencia comunicativa reciba un acertado protagonismo. Esta recoge tres subcompetencias: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática. Es en esta parcela de investigación donde la destreza escrita alcanza una importancia decisiva, en la que la forma y el uso asumen, además, un papel fundamental. Urge destacar una y otra ya que el alumnado en el que se asienta la propuesta que incluye este trabajo conoce las normas gramaticales y ha adquirido un buen bagaje léxico, sin embargo, desconoce cómo aplicar estos contenidos en la producción de un texto escrito.

La escritura, al igual que la oralidad, presenta una serie de propiedades que permiten describirla como una destreza imprescindible en la correcta adquisición de una segunda lengua. Los expertos coinciden a la hora de señalar las facetas que deberá dominar el discente en su proceso de aprendizaje. Según Cassany (2005:21), al margen de su vinculación con la destreza oral, los rasgos gramaticales y discursivos de los escritos más frecuentes (cartas, informes, exámenes, etc.) se suelen agrupar bajo conceptos de

adecuación, coherencia, corrección, variación o similares. Las ciencias del lenguaje han analizado estos conceptos e ilustran con detalle los diferentes elementos gramaticales, léxicos o discursivos que debe dominar un redactor para lograr la producción de textos de manera competente. El investigador sostiene además que el aprendiz de ELE que aspire a componer textos escritos con éxito y eficacia, deberá aprender a utilizar el lenguaje de manera diferente al modo como lo usa en las experiencias previas de conversación que ya posee, en su lengua materna o en la L2 que está aprendiendo.

La meta que queremos conseguir con los estudiantes de nivel avanzado es conseguir que adquieran autonomía en su aprendizaje para superar con éxito sus interacciones comunicativas. Al hilo de este discurso, conviene reparar en la barrera comunicativa que implica una selección de textos inadecuada, de modo que hemos establecido como objetivo primordial ofrecer al alumno un corpus textual que no se aleje del uso y que conecta con los intereses lingüísticos y culturales del aprendiz. En consecuencia, lograremos que el aprendiz se exprese con seguridad, completa autonomía y, sobretodo, con adecuación, para poder superar así su bloqueo lingüístico inicial. La tarea del docente en este caso es facilitar la adquisición a este respecto de una serie de estrategias de aprendizaje y comunicación.

2. EL NIVEL AVANZADO DE ELE

El nivel C1-C2 de ELE presenta una problemática muy definida. Con frecuencia, el docente cae en el uso excesivo de textos literarios tratados de forma poco significativa. Las actividades que permiten al alumno profundizar en este material se reducen a la mera traducción, lo que empuja al estudiante a la realización automática de ejercicios sin una reflexión que respalde su actividad. Además, en numerosas ocasiones se cae en las discusiones lingüísticas, convirtiendo así el curso en sesiones dirigidas a filólogos. Por otro lado, no hay que olvidar que aquellos cursos que tratan de potenciar la literatura son muchas veces monográficos y no parece que se persiga el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno. Esta metodología errónea margina el potencial didáctico de la literatura y frustra al discente. Así pues, y alcanzada esta conclusión, urge recordar que la literatura puede ser un vehículo para el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno. No se debe olvidar que lengua y cultura van de la mano.

Este trabajo se asienta sobre la concepción de la destreza escrita como un gran proceso. La perspectiva desde la que se parte es un marco que envuelve todo cuanto implica un discurso escrito, un listado de elementos imprescindibles y cruciales en el proceso de adquisición de las características propias de la expresión escrita y sus estrategias pragmáticas correspondientes. En primer lugar, conviene destacar la importancia que desempeña el contexto, caracterizado por el entorno o el espacio físico donde se desarrolla la actividad, y que condiciona todo el proceso. Este viene marcado por una lengua y una cultura metas, en este caso, el español, pero también por una heterogeneidad lingüística cultural aportada por los alumnos. Es preciso recordar que cuando enseñamos una lengua esta va inserta en una cultura, de manera que ambos factores van de la mano cuando abordamos el proceso de enseñanza-aprendizaje de la destreza escrita. Estoy convencida de que el mero conocimiento lingüístico no es suficiente, también hay que

adquirir la manera particular con la que los hablantes nativos actúan e intervienen con esa lengua en la realidad. Por ello se resalta la necesidad de ser competente no solo lingüísticamente sino también comunicativamente (lo cual implica adquirir unos conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos) y culturalmente.

La lengua y la cultura que se hallan en el seno de este proceso son las que asimilará un alumnado meta que presenta unas características individuales y afectivas determinadas. La heterogeneidad u homogeneidad de los hablantes aprendices influirá en el modo en el que se desarrolle este proceso, asimismo determinará la metodología del profesor y condicionará el modo de encauzar sus sesiones. El alumnado de nivel avanzado que vamos a formar se encuentra dentro de este proceso, y no hay que olvidar que ellos presentan unos intereses y unas necesidades comunicativas que habrá que atender y satisfacer en todo momento dentro del aula. El profesor debe contemplar al alumno como el protagonista de su trabajo formativo y dotarle de los recursos y las herramientas necesarias.

El marco descrito rodea el espacio en el que tiene lugar cualquier actividad relacionada con esta destreza. La expresión escrita implica una bidireccionalidad en un contexto compartido y en una situación bajo la influencia de diversos factores que hay que cuidar para resolver con éxito el trabajo que se le pida al estudiante. Así pues, esta actividad requiere un doble ejercicio de lectura y escritura. El canal a través del que se va a desarrollar la escritura son los textos literarios escogidos previamente por el profesor. En cuanto a los alumnos, deben responder con coherencia y adecuación, y sus discursos deben presentar asimismo una determinada coherencia. Además, el estudiante ha de disponer de unos conocimientos léxicos, gramaticales y culturales para que la actividad se resuelva de manera exitosa. Finalmente, y unidas a la importancia del cuidado de estos elementos conversacionales, se encuentran las habilidades pragmáticas y las estrategias de aprendizaje (estrategias interpretativas de observación, contraste y reflexión) y de comunicación que los estudiantes ponen en marcha para expresarse por escrito.

2.1. EVOLUCIÓN EN EL TRATAMIENTO DE LA DESTREZA: EL PAPEL DE LA LITERATURA

Un repaso a los manuales de ELE publicados recientemente basta para tomar conciencia de la evolución que ha experimentado el tratamiento de la destreza escrita en la didáctica de las lenguas. Conscientes de la importancia que presenta la destreza escrita en el aprendizaje de una L2 o LE, en los enfoques comunicativos ya se crean asignaturas completamente centradas en los intereses y necesidades del estudiante para favorecer un tratamiento profundo de esta destreza lingüística productiva. Los métodos tradicionales focalizaban la enseñanza del español como lengua extranjera en la gramática, y formaban al alumno en la destreza escrita a través de la reproducción automática de pequeñas estructuras y mediante traducciones de textos alejados del uso. Esto repercutía en que el estudiante al finalizar sus estudios y encontrarse en un contexto comunicativo en el que tuviera que interpretar un texto o reflexionar sobre él, no supiera cómo hacerlo. Sin embargo, estudios posteriores incluyeron la destreza escrita como medio clave para alcanzar la competencia comunicativa y, en la actualidad, ha pasado a concedérsele un protagonismo más justo. Así pues, se puede sostener que ya se han superado

los enfoques tradicionales en los que la destreza escrita constituía un ámbito en el que el alumno se sentía bloqueado.

Un ejercicio comparativo entre los enfoques tradicionales y los más actuales permite continuar extrayendo diferencias significativas. Mientras que en los métodos más clásicos la destreza escrita no aparecía integrada en los contenidos que se inculcaban al alumno, en la actualidad, sin embargo, aparece tratada de forma integrada. Se produce asimismo una integración de contenidos significativos al partir de la idea fundamental de que todas las destrezas son fundamentales para adquirir una competencia comunicativa y escrita competente. Asimismo, en las anteriores metodologías la competencia lingüística se trabajaba sobre el papel. El enfoque tradicional concebía la escritura como un fin en sí misma, sin embargo, los nuevos estudios la integran como una escritura en proceso. Conviene destacar también que en los enfoques más antiguos el estudiante no estaba familiarizado con las estrategias de aprendizaje y comunicación, ya que el profesor no planteaba la asignatura de manera que el aprendiz tuviera que ser autónomo a la hora de elaborar textos, y ello le arrastraba al bloqueo en sus discursos escritos, el alumno no era autónomo. No obstante, en la metodología actual, el aprendiz domina las estrategias porque las activa en cada situación comunicativa, lo cual le convierte en un escritor autónomo, en agente social regulador de su aprendizaje dentro de un contexto sociocultural, académico o profesional específico.

Si bien es cierto que se han logrado notables avances en el tratamiento didáctico de la destreza escrita en el aula de ELE, existe una vía de investigación que se resiste todavía y es aquella atinente a la evaluación de este componente. A este interrogante se suma uno más; el del papel que asume la literatura en la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. Al respecto, Stembert (1999) hablaba de controversia. Y es que a lo largo de la historia los textos literarios han pasado desde un estado de hegemonía en los enfoques tradicionales –recordemos el acercamiento a las lecturas a través de la simple y ardua traducción–, hasta una situación de olvido en los métodos comunicativos, respaldando su desaparición con argumentos que hablaban de la dificultad del texto y de su incapacidad para representar situaciones reales de la vida cotidiana que pudieran servir de modelo para el aprendiz de lengua extranjera. Asimismo, este olvido en el que progresivamente fue cayendo la literatura ha sido justificado con la idea de que los estudiantes no nativos presentan intereses académicos muy alejados de los literarios. Sin embargo, y como muy bien sostiene Sanz Pastor, “precisamente, la fascinación por los productos literarios de una cultura no nativa puede llegar a erigirse en estímulo, principalmente para el acercamiento a una lengua extranjera: un acicate tan legítimo, e incluso tan frecuente, como las motivaciones de carácter meramente instrumental” (123).

Los docentes, programadores de curso y encargados del diseño del material de trabajo fueron tomando conciencia de la riqueza y eficacia de los textos literarios para la enseñanza de lenguas extranjeras, y de esta manera hemos podido asistir en los últimos años a una rehabilitación de la literatura en las aulas. Por un lado, la literatura se plantea como vehículo para el aprendizaje del léxico, la gramática y la cultura. Por el otro, estos textos representan una fuente de herramientas retóricas al servicio del diseño didáctico.

2.2. MATERIALES DIDÁCTICOS: MANUALES Y CUADERNOS ESPECÍFICOS

Una mirada discreta hacia los programas de ELE de las distintas universidades nos permite señalar una asignatura de redacción que en la mayoría de los casos figura de manera aislada. Unida a la importancia que asume la escritura en este ámbito, interesa reparar en cómo se enseña la destreza escrita y la literatura en los manuales. Lo que ofrezco a continuación es una selección representativa de cinco materiales didácticos de ELE (*Español 2000*, *Abanico* y *El ventilador*, *Ejercicios de escritura, nivel avanzado*, *Nuevo Prisma C1 y C2*, y *Vitamina C*) intentando abarcar las últimas décadas. Todo ello redundará en que los alumnos conciben la expresión escrita como un compartimento estanco, y no la contemplan como el momento de integrar todo lo aprendido.

1. ESPAÑOL 2000 (1987)

Sánchez Lobato y García Fernández elaboran un excelente manual sobre la gramática española, sin embargo, descuidan el tratamiento de la expresión escrita. La destreza que nos importa es trabajada a modo de recapitulación a través de actividades mecánicas y alejadas del uso. Destaca la nula conciliación entre las dimensiones de la lengua que está aprendiendo el hablante extranjero. Además, el apartado dedicado a la evaluación elude la escritura, por lo que el alumno no nativo es examinado de algunas de las habilidades que configuran el español, pero no de todas ellas. Finalmente, cabe destacar el olvido en el que se sitúa lo concerniente a la Literatura.

2. ABANICO (1995) Y EL VENTILADOR (2006)

Abanico y *El ventilador* incorporan en el esqueleto de su programación las destrezas de oralidad y escritura. Mientras que en el primer manual alude a ellas de manera directa, en 2016 figuran bajo los nombres de “Saber hablar” y “Saber hacer”. Ambas son ofrecidas al estudiante de manera independiente. En lo que respecta a la expresión escrita, *Abanico* propone formar al alumno en esta destreza a través de ejercicios gramaticales poco reales y mediante la reproducción automática de estructuras. Si bien es cierto que en 2006 el panel de ejercicios se ha visto mejorado a través de propuestas más reales, la escritura continúa representando una destreza aislada y marginada del resto de contenidos lingüísticos. Del mismo modo, los contenidos literarios ofrecidos en *Abanico* bajo el epígrafe “Algo de literatura”, constituyen una parcela estanca y desligada de las otras propiedades y destrezas. La literatura termina por descuidarse hasta desaparecer en la propuesta que acompaña a *El ventilador*.

3. EJERCICIOS DE ESCRITURA (NIVEL AVANZADO) (2001)

Álvarez Martínez crea en 2001 este manual para invitar al alumno a familiarizarse con una selecta tipología de textos. El libro recoge una primera parte centrada en los discursos comunicativos, entre los que se encuentran aquellos textos más frecuentes en la vida diaria; por un lado, los que acontecen en el espacio público (formularios, impresos de solicitud, facturas, anuncios) y por el otro, los relacionados con el ámbito académico (currículum vitae, instancia, carta); y los textos expositivos. La segunda

parte del libro, “Textos creativos”, integra las redacciones descriptivas y las narrativas. Se trata de una recopilación de textos reales que permiten al aprendiz trabajar con contenidos literarios y fortalecer sus conocimientos léxico-gramaticales. Sin embargo, se obvia el marco histórico-cultural, elemento fundamental para enriquecer la formación y el aprendizaje del hablante, y que, por otro lado –no lo olvidemos– satisface sus inquietudes e intereses. Por su parte, en aquellas aulas en las que el alumnado trabaje con este material, la destreza escrita representa un área olvidada.

4. *NUEVO PRISMA C1* (2011) Y *NUEVO PRISMA C2* (2012)

Durante el espacio de un año, un manual y otro han mantenido muchas de las características sobre las que se fundamenta su propuesta didáctica. En primer lugar, la escritura y la literatura se presentan en un nivel y en otro como áreas independientes. De esta forma, la literatura no aparece integrada en las demás áreas de aprendizaje por lo que el discente asume estos contenidos como elementos aislados de la lengua que están aprendiendo. Sin bien es cierto que en *Nuevo Prisma C1* el tratamiento que reciben los textos literarios es anecdótico, la selección es adecuada a los fines culturales que se persiguen. Por último, uno de los aspectos que merecen ser destacados de forma muy positiva es la baraja de actividades que se plantean para enriquecer la expresión escrita. A través de estos ejercicios queda rentabilizado el desarrollo de estrategias comunicativas y de composición de textos.

5. *VITAMINA C1* (2016)

Llama la atención alguna de las palabras con las que comienza este manual, el cual mientras contribuye a subsanar algunas de las carencias que han arrastrado y consolidado los anteriores materiales, no logra satisfacer del todo la dimensión de la Literatura. *Vitamina C1* se presenta como un “manual motivador”. El libro integra un repertorio muy rico de reproducciones escritas, en su mayoría periodísticas, sin embargo, este corpus no logra diferenciarse de los anteriores manuales, los cuales nutren el tratamiento de la expresión escrita a través de discursos periodísticos. Por su parte, centrándonos ahora en los contenidos literarios, esta parcela no presenta un tratamiento significativo. Es cierto que se le dedica un espacio más amplio que el recibido en otros manuales, y que las actividades que se le piden al alumno revitalizan la vaguedad y superficialidad con la que aquellos otros trabajaban la literatura. Esta nueva propuesta propicia, a través del texto literario, el desarrollo de la comprensión lectora y enriquece su aprendizaje con cuestiones estéticas y literarias como “el realismo mágico”, movimiento en el que se asientan los textos escogidos. Asimismo, el manual incluye un audio a partir del cual el estudiante recibe nociones más precisas sobre el estilo literario que caracteriza a esos textos. No obstante, son eludidos el contexto y la sensibilidad cultural de la época, elementos fundamentales para entender tanto el texto como el estilo que caracteriza uno y otro discurso.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA: TRABAJO INTEGRADO

Esta propuesta se enmarca en un contexto panhispánico, al utilizar como base una selección de cinco textos de diferentes autoras del mundo hispano (Ana María Matute,

Carmen Martín Gaité, Carmen Laforet, Isabel Allende y Alfonsina Storni). A través de algunos extractos de sus obras el docente puede traer al aula la realidad de uso de la lengua en sus diferentes variedades geográficas y trabajar una serie de contenidos históricos y culturales, al tiempo que se refuerzan las estrategias de composición de textos y discursos, los alumnos aprenden a aprender, a hacer cosas con la lengua meta, esto es, se acercan a contenidos de distinta índole y consolidan sus destrezas lingüísticas.

Asimismo, se trata de una propuesta que persigue la integración de la expresión escrita y la literatura. A través de ella pretendemos aunar todos los elementos con los que se encontrará el alumno en su proceso de aprendizaje de la lengua. Hace unos años, en los textos que se ofrecían al grupo estudiantil, la historia quedaba desdibujada. Nuestro corpus pretende ser una selección de píldoras históricas y culturales para que el discente entienda el contexto social, cultural e histórico del país en el que se habla la lengua meta de su aprendizaje. De esta manera, queremos integrar la historia, la cultura, la gramática, el léxico, el desarrollo de la competencia intercultural, la pragmática, los diferentes modelos textuales, la adecuación al estilo y al registro. Todo ello será ofrecido al alumno a través de muestras reales. Por lo tanto, se parte de la expresión escrita como vehículo para reforzar el trabajo integrado de los contenidos y las destrezas. Urge recordar que el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002) establece como referente básico, para la articulación de las líneas generales de la didáctica de lenguas extranjeras, el de un perfil de estudiante que sea, al mismo tiempo, hablante instrumental, agente social y mediador intercultural. Así, nuestro propósito es que comunicación, literatura, expresión escrita y cultura vayan de la mano.

El corpus textual diseñado sostiene el pensamiento de que en el nivel avanzado conviene ser ambicioso y complementar lecturas graduadas con las basadas en textos reales. Por otro lado, el fondo histórico es imprescindible en la amplia mayoría de las novelas españolas de posguerra. En este periodo, el contexto representa un elemento cultural y sociológico indiscutible para acercar al lector a la sensibilidad del país en el que se asienta la narración. Es por ello que los textos escogidos de las autoras españolas pertenecen a esta etapa histórica. El mismo argumento acompaña a las obras de las dos escritoras restantes.

El material con el que trabajará el alumno presenta autoría femenina. La razón por la que se ha escogido en su totalidad a escritoras está relacionada de manera inmediata con la sencillez y claridad de su prosa. De esta manera, el estudiante podrá acercarse sin complicación al texto y trabajar con él.

A continuación, presento los textos escogidos para el desarrollo de la expresión escrita en el aula. El corpus destaca no solo por la rentabilidad que ofrece su contenido, sino a su vez por la novedad que supone esta selección en la enseñanza de ELE.

1. *NADA* (1945), DE CARMEN LAFORET

Por dificultades, en el último momento para adquirir billetes, llegué a Barcelona a medianoche, en un tren distinto del que había anunciado, y no me esperaba nadie.

Era la primera vez que viajaba sola, pero no estaba asustada; por el contrario, me parecía una aventura agradable y excitante aquella profunda libertad en la noche. La sangre, después del viaje largo y cansado, me empezaba a circular en las piernas entumecidas y con una sonrisa de asombro miraba la gran Estación de Francia y los grupos que estaban esperando el expreso y los que llegábamos con tres horas de retraso.

El olor especial, el gran rumor de la gente, las luces siempre tristes, tenían para mí un gran encanto, ya que envolvía todas mis impresiones en la maravilla de haber llegado por fin a una ciudad grande, adorada en mis sueños por desconocida. (8)

La primera novela de Carmen Laforet presenta numerosos pasajes de gran sencillez y riqueza para llevar al aula. A partir de este fragmento el profesor puede trabajar con el alumno el uso de los marcadores textuales. El estudiante comprende su funcionalidad en el discurso, los practica de manera formal a través de actividades con otros fragmentos de la novela y finalmente aprende a integrarlos de manera autónoma en sus propias composiciones. En lo que respecta a la literatura, el texto permite la profundización en el lirismo que invade cada línea y que por otro lado es tan propio de la escritura femenina de la posguerra española. Por lo tanto, el estudiante se acerca al contexto socio-histórico de un momento crucial de la vida de España y a su vez se familiariza con la narrativa de la época.

2. *ENTRE VISILLOS (1957)*, DE ENTRE VISILLOS

Todo en aquel edificio me recordaba un refugio de guerra, un cuartel improvisado. Hasta las alumnas me parecían soldados, casi siempre de dos en dos por los pasillos, mirando, a través del ventanal, cómo jugaban al fútbol los curitas, riéndose con una risa cazarra, comiendo perpetuos bocadillos grasientos. Tardé en diferenciar a algunas que me fueron un poco más cercanas, entre aquella masa de rostros atónitos, labrantíos, las manos en los bolsillos del abrigo, calcetines de sport. (...) Cuando pasaba el tren nos callábamos porque con el ruido no se entendía nada, y luego me costaba trabajo reanudar la charla, porque siempre se reían y les bailaba la risa un rato, recién desaparecido el tren, mirando el sitio por donde se había borrado hacia aquel paisaje seco y pardo del fondo, pegado al horizonte. Se reían siempre, y a las preguntas más sencillas les buscaban doble intención. (208)

Entre visillos es al igual que la pieza anterior una de las novelas más emblemáticas de la literatura española del siglo XX. La obra está integrada por numerosos capítulos narrados en forma de diario. Este modelo discursivo nos permitirá plantear el diario de aprendizaje del alumno. Con base en el análisis de extractos de Carmen Martín Gaité, el estudiante reflexiona sobre cómo se escribe y cómo el español se convierte en una herramienta para expresar su intimidad. El alumno comprenderá que puede cubrir su esfera más íntima con el español. Asimismo, el contexto histórico y la escritura femenina son dos contenidos con los que trabajará el aprendiz de manera pautada y graduada.

3. *PRIMERA MEMORIA (1959)*, DE ANA MARÍA MATUTE

Luego vino una Barcelona tremenda, la Barcelona de la guerra. Pero, durante aquel tiempo los niños que habíamos sido privilegiados y vivíamos en un mundo burgués, abri-

gado, confortable, descubrimos que la vida no era como nos la habían contado. Entonces Barcelona fue diferente y fue terrible. Pero yo aprendí mucho. Aprendí lo que eran las colas y que el pan se pagaba. Quiero decir que aprendí que el pan no se regalaba y que había que aguardar para obtenerlo. Aprendimos que había gente cruel y bombardeos y que el mundo no era hermoso. (160)

La narración en primera persona es uno de los rasgos que protagonizan la novela de Ana María Matute. El objetivo que perseguimos a través de este texto es el de traer al aula el periodo histórico que marcó profundamente a España y que definió algunas de las características más propias de su cultura. Se pretende que los alumnos reflexionen sobre el contexto y que puedan trasladarlo a través de un análisis comparativo al marco histórico de sus países. Este tipo de ejercicios puede ser muy fructífero y al mismo tiempo el profesor se asegura de satisfacer los intereses e inquietudes del alumnado. Recordemos que la literatura es una herramienta artística que representa una indiscutible fuente de información cultural, y que, a su vez, implica una determinada instrucción sentimental e intelectual para que el alumno pueda disfrutarla en toda su esencia. Por otra parte, el que el texto esté escrito en primera persona provoca sobre el lector un efecto muy diferente del que subyace de un discurso elaborado narrado en tercera persona. Conviene que el alumno conozca las implicaciones de un enfoque y otro a la hora de componer sus propias producciones.

4. *EVA LUNA* (1987), DE ISABEL ALLENDE

Varios años después, en una mañana de agosto, se encontraba Belisa Crepusculario en el centro de una plaza, sentada bajo su toldo vendiendo argumentos de justicia a un viejo que solicitaba su pensión desde hacía diecisiete años. Era día de mercado y había mucho bullicio a su alrededor. Se escucharon de pronto galopes y gritos, ella levantó los ojos de la escritura y vio primero una nube de polvo y enseguida un grupo de jinetes que irrumpió en el lugar. Se trataba de los hombres del Coronel, que venían al mando del Mulato, un gigante conocido en toda la zona por la rapidez de su cuchillo y la lealtad hacia su jefe. Ambos, el Coronel y el Mulato, habían pasado sus vidas ocupados en la Guerra Civil y sus nombres estaban irremisiblemente unidos al estropicio y la calamidad. Los guerreros entraron al pueblo como un rebaño en estampida, envueltos en ruido, bañados de sudor y dejando a su paso un espanto de huracán. Salieron volando las gallinas, dispararon a perderse los perros, corrieron las mujeres con sus hijos y no quedó en el sitio del mercado otra alma viviente que Belisa Crepusculario, quien no había visto jamás al Mulato y por lo mismo le extrañó que se dirigiera a ella. (115)

Eva Luna ofrece al lector introducirse en una de las variedades del español: el español chileno. La novela incluye un léxico muy rico procedente de esas otras comunidades que configuran el marco panhispánico. Es interesante poder ampliar la mirada del extranjero sobre este idioma y mostrarle todo su alcance y amplitud. El estudiante conocerá las diferencias de unas y otras regiones a través de la gramática, la sintaxis y el vocabulario. Conviene tener presente que estamos ante un alumnado que conoce de manera directa e indirecta a hablantes hispanoamericanos, por lo que estos contenidos resultarán de su interés. El contexto histórico nos devuelve de nuevo a la guerra civil y a un escenario social que sin ser el español recuerda al de las anteriores novelas.

5. “VOY A DORMIR”, DE ALFONSINA STORNI

Las cosas que mueren jamás resucitan,
las cosas que mueren no tornan jamás.
¡Se quiebran los vasos y el vidrio que queda
es polvo por siempre y por siempre será!

Cuando los capullos caen de la rama
dos veces seguidas no florecerán...
¡Las flores tronchadas por el viento impío
se agotan por siempre, por siempre jamás!

¡Los días que fueron, los días perdidos,
los días inertes ya no volverán!
¡Qué tristes las horas que se desgranaron
bajo el aletazo de la soledad!

¡Qué tristes las sombras, las sombras nefastas,
las sombras creadas por nuestra maldad!
¡Oh, las cosas idas, las cosas marchitas,
las cosas celestes que así se nos van!

¡Corazón... silencio!... ¡Cúbrete de llagas!...
-de llagas infectas- ¡cúbrete de mal!...
¡Que todo el que llegue se muera al tocarte,
corazón maldito que inquietas mi afán!

Si bien el objetivo principal de trabajar con este tipo de textos, el poético, es el de reforzar la gramática y practicar las diferentes figuras retóricas, así como la consolidación del vocabulario, se podrá llevar a cabo una ampliación de objetivos culturales y sociolingüísticos. Alfonsina Storni (1891) fue una poetisa argentina que compuso versos desde la intimidad. A través de esta obra se busca acercar al alumno a la escritura femenina y favorecer su conocimiento sobre la situación de la mujer argentina durante el siglo XX.

4. CONCLUSIONES

Este trabajo, surgido a partir de una serie de inquietudes docentes, pretende subrayar la importancia de fomentar el desarrollo de la destreza escrita a través de la Literatura, y lograr así un conocimiento y un uso más rico, completo y auténtico de la lengua meta. Para ello, resulta fundamental atender a los intereses y necesidades del alumnado, de los que se derivan la elección del enfoque, los métodos y el corpus textual. Conviene dirigir nuestra atención hacia las competencias clave del profesorado y subrayar aquellas que insisten en la implicación del alumnado en el control de su propio aprendizaje. El docente debe, asimismo, facilitar la comunicación intercultural, evaluar el aprendizaje y la actuación del discente y organizar situaciones de aprendizaje. Al hilo de este discurso, emerge con fuerza la necesidad de abordar un tratamiento didáctico significativo de la Literatura. No debemos olvidar que, mediante una correcta selec-

ción de textos, el aprendiz puede aprender a hacer cosas con y en la lengua meta. A su vez, interesa destacar la urgente integración de contenidos y destrezas que precisa la expresión escrita para que el estudiante adquiera un uso más real del español. Por otro lado, interesa continuar aunando esfuerzos en aras de mejorar el nivel avanzado, para lo cual resulta clave contemplar al alumno como un sujeto agente y regulador dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Me gustaría incidir, para concluir, sobre la importancia de llevar a cabo un riguroso ejercicio de mejora y perfeccionamiento de la labor docente actual con el objetivo de ayudar al estudiante a adquirir una formación más sólida de la destreza escrita a través del fomento de la comprensión lectora y del ánimo a la lectura en español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, M. (2001): *Ejercicios de escritura*. Madrid: Anaya.
- ALLENDE, M. (1999): *Eva Luna*. Barcelona: Plaza & Janés.
- CASSANY, D. (2005): *Expresión escrita en L2/LE*. Madrid: Arco Libros S.L.
- CASTRO, G. (2011): *Nuevo Prisma C1*. Madrid: Edinumen.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [versión electrónica]. Madrid: Instituto Cervantes/Editorial Anaya, <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> [consulta: 17/09/2014]
- CHAMORRO GUERRERO, D. (1995): *Abanico*. Barcelona: Difusión.
- CHAMORRO GUERRERO, D. (2006): *El ventilador*. Barcelona: Difusión.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, N. y SÁNCHEZ LOBATO, J. (1987): *Español 2000*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- LAFORET, C. (2007): *Nada*. Barcelona: Destino.
- MARTÍN GAITE, C. (1982): *Entre visillos*. Barcelona: Orbis.
- MATUTE, A.M. (1996): *Primera memoria*. Barcelona: Destino.
- SAN PASTOR, M. (2006): "Didáctica de la literatura. El contexto en el texto y el texto en el contexto", *Carabela*, 59, 5-23.
- STEMBERT, R. (1999): "Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE2, *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre. Col. Expolingua.
- UNAMUNO, M. (2012): *Nuevo Prisma C2*. Madrid: Edinumen.
- VV. AA. (2016): *Vitamina C1. Curso de español de nivel superior*. Madrid: SGEL.

Expresión de sentimientos, actitudes y juicios a través de unidades fraseológicas y paremiológicas

CRISTINA MARTÍN AMADOR

Universidad de Huelva

(grupo de investigación “Biolingüística” HUM-972)

I. INTRODUCCIÓN

Cada vez son más numerosos los estudios sobre la importancia de la enseñanza de las unidades fraseológicas en una LE, pero las que más se tratan son las locuciones o expresiones idiomáticas, mientras que los enunciados breves y sentenciosos populares, como los refranes, permanecen en un segundo plano. Nos gustaría puntualizar que consideramos la Paremiología y la Fraseología disciplinas complementarias en cuanto que sus unidades objeto de estudio pertenecen al lenguaje idiomático e idiosincrásico de una comunidad de hablantes; pero establecemos una distinción: entendemos la Paremiología como la disciplina lingüística dedicada al estudio de enunciados breves y sentenciosos, (*unidades paremiológicas* o *paremias*); mientras que la Fraseología es una disciplina que se ocupa de expresiones y frases no sentenciosas, como las colocaciones o las locuciones (*unidades fraseológicas* o *fraseologismos*). Sin embargo, tenemos que destacar que muchos autores hacen referencia a ambos tipos bajo el grupo de las Unidades Fraseológicas. Por ello, en este trabajo combinaremos ambas disciplinas para conseguir nuestro objetivo: proponer un modesto repertorio de dichas unidades para las clases de ELE y varias actividades para su enseñanza/aprendizaje en cuanto a la expresión de sentimientos, actitudes y juicios a través de las mismas.

2. PROPUESTA DE UNIDADES FRASEOLÓGICAS Y PAREMIOLÓGICAS

Para comenzar, decidimos basarnos en las cinco emociones básicas que algunos de nuestros colegas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva, junto a otros especialistas, han tomado como base a la hora de realizar cursos de formación¹. Estas son la alegría, la sorpresa, el rechazo, la tristeza, el miedo y la ira (o enfado). Las emociones y sentimientos tienen mucha importancia por lo referente a la vida afectiva de una persona, por tanto, es importante saber cuáles son y cómo fluyen en nuestra conducta; ambas pertenecen al área vivencial afectiva en cuanto a su forma de aparición y expresión. Los sentimientos, en función de los seres sociales de nuestro contexto social y cultural, son resultado de la relación, vivencias y experiencias de nuestra forma de actuar. Son estados afectivos más complejos, más estables, más duraderos y menos intensos que las emociones, y pueden ser tanto positivos como negativos. Y la actitud es aquello que ante una determinada situación nos lleva

.....
1. 2016: “Motivar en las aulas”, curso de verano UNIA (Universidad Internacional de Andalucía), Campus Santa María de la Rábida (Palos de la Frontera, Huelva) e “Inteligencia emocional en la enseñanza universitaria”, curso del Plan de Actualización Docente, Universidad de Huelva.

a actuar de una forma concreta, específica y que normalmente se adquiere a través de la experiencia directa con una persona, objeto o situación.

En primer lugar, proponemos una lista de unidades fraseológicas que hemos extraído de la base de datos FIDIE (Fijo, Idiomático, Español), confeccionada por Leal Riol en su manual *La enseñanza de la Fraseología en Español como Lengua Extranjera. Estudio comparativo dirigido a estudiantes anglófonos*. Las hemos considerado importantes por tres motivos: la autora toma como criterios la frecuencia de uso y la actualidad; tiene en cuenta la función comunicativa, guiándose por “los contenidos funcionales que proporciona el Instituto Cervantes en su Plan Curricular. El citado plan clasifica las funciones comunicativas en: (1) relación social; (2) información y comunicación; (3) acciones comunicativas: obligación, consejo, permiso; reacción; (4) sentimientos, gustos y opiniones; (5) descripciones; (6) hacer referencia a necesidades físicas y realidades cotidianas” (Leal Riol 2011: 76-77); y nos ofrece un índice de siete funciones que se han trabajado en su estudio, del que destacamos los siguientes puntos para la selección de las UF relacionadas con las emociones de las que hemos hablado anteriormente:

1. Relación social:

1.2. Expresar admiración, *sorpresa*.

3. Acciones comunicativas:

3.2. Expresar *enfado*, fastidio, irritación, frustración.

3.7. Expresar *rechazo*.

4. Sentimientos:

4.1. Expresar *alegría*, gozo, satisfacción.

4.4. Expresar *miedo*, angustia, preocupación.

4.6. Expresar pena, dolor, *tristeza*.

A continuación destacamos las siguientes unidades fraseológicas:

Función comunicativa: expresar sorpresa

1. Pillar con las manos en la masa.
2. Pillar en bragas.
3. Dejar/quedarse de una pieza/de piedra.
4. Dejar sin palabras/sin habla/sin respiración.
5. Descubrirse el pastel.
6. Pillar por sorpresa/fuera de guardia.
7. Quedarse (con los ojos) a cuadros.
8. Dejar/quedarse con la boca abierta.
9. Sorprender infraganti.

Función comunicativa: expresar enfado, irritación e indignación

10. Arder la sangre.
11. Armar la marimorena.
12. Arrugar el morro.
13. Calentar la sangre.
14. Estar de un humor de perros.
15. Subirse la sangre a la cabeza.
16. Dar cien patadas en la barriga.
17. Echar sapos y culebras.
18. Estar de mal rollo.
19. Estar para bromas/fiestas.
20. Estar que muerde.
21. Hacer una escena.
22. No tener perdón.
23. Perder los nervios.
24. Poner enfermo.
25. Poner la cabeza como un bombo.
26. Sentar como un tiro.
27. Sentar como una patada en el estómago/la espinilla.
28. Subirse por las paredes.
29. Tararí que te vi.
30. ¿Te parece bonito?

Función comunicativa: expresar rechazo

31. Revolver el estómago.
32. Cerrar los oídos.
33. Dar con la puerta en las narices.
34. Dejar en paz.
35. Enviar a tomar viento fresco.
36. Ir a freír monas.
37. Ir a hacer gárgaras.
38. Mandar al infierno.
39. Poner de patitas en la calle.
40. Que lo haga Rita (la cantaora).

Función comunicativa: expresar alegría

41. Alegrarse como unas castañuelas.
42. Bailar de alegría.
43. Hacer chiribitas.
44. Pegar saltos de alegría.
45. Sentirse en las nubes.
46. Tener la sonrisa de oreja a oreja.
47. Volverse loco con la idea de.

Función comunicativa: expresar miedo

- 48. Caerse el pelo.
- 49. Caminar en la cuerda floja.
- 50. Estar acorralado.
- 51. Estar al descubierto.
- 52. Estar con el agua/la soga al cuello.
- 53. Estar pendiente de un hilo.
- 54. Poner los pelos de punta.
- 55. Poner (se) la carne de gallina.

Función comunicativa: expresar tristeza

- 56. Ahogar las penas.
- 57. Hacer trizas.
- 58. Llorar a lágrima viva.
- 59. Llorar por los rincones.
- 60. Partir el alma/el corazón.
- 61. Romperse en mil pedazos.

Como podemos observar, las locuciones son las que más destacan. Sin embargo, de cara a la enseñanza del español, Romero Gualda (2008: 84) sostiene que las colocaciones son muy útiles, ya que en ellas “actúa de forma simultánea el sistema funcional de la lengua y la norma lingüística social”. La autora recuerda que

También puede haber marcas diatópicas, diastráticas o diafásicas: *tumor maligno* es más profesional que *tumor malo*; una cara *guapa* frente a una cara *linda* más frecuente en América, etc.; por tanto, al ver estos casos en el aula, no debe olvidarse el contexto en que se producen: si se trata de una combinación especializada, si es un texto técnico, es decir, las colocaciones se pueden pensar como combinaciones predecibles de palabras en determinadas situaciones comunicativas (*ibid.*).

De la misma manera, pensamos que esta idea se puede trasladar a un amplio repertorio de unidades fraseológicas y paremiológicas.

En segundo lugar, acudimos a las unidades paremiológicas en las que se expresan actitudes y juicios. La elección de estas se debe a dos razones: por un lado, obtuvimos un corpus paremiológico que fue el resultado de una investigación que hicimos entre los años 2011-2012 a través de encuestas, búsquedas y fuentes con el objetivo de recopilar las más relevantes para su introducción en la enseñanza del español como LE (en su mayoría refranes). Por otro, hemos comparado nuestro corpus con el que propone Del Campo Martínez (2001: 23) en su artículo y “que podrían constituir la base para la enseñanza de estas unidades [...] a los extranjeros». También lo hemos comparado con el propuesto en la obra de Penadés *et al.* (2008) *70 refranes para la enseñanza del español*, aunque tenemos que señalar que la publicación de Campo Martínez es anterior a la de Penadés *et al.* En definitiva, coincidimos con ambas autoras en un total de 38 paremias con las de nuestro corpus.

Estas unidades las hemos comprobado en el *Diccionario Akal del refranero español* (2012), de J. Cantera Ortiz de Urbina, que toma como fuente el *Refranero* de Martínez Kleiser, y en *Dichos y frases hechas* (2005), de Calles y Bermejo. Por último, también hemos tomado como referente el *Refranero Multilingüe* del Centro Virtual Cervantes para comprobar las paremias. A continuación destacamos las siguientes UP:

Función comunicativa: expresión de una advertencia

1. A buen entendedor, pocas palabras bastan.
2. Cría cuervos y te sacarán los ojos.
3. Más sabe el diablo por viejo que por diablo.
4. No es oro todo lo que reluce.
5. No por mucho madrugar amanece más temprano.
6. Nunca digas “de esta agua no beberé”.
7. Quien bien te quiere, te hará llorar.

Función comunicativa: expresión de la actitud de conformidad ante determinados hechos

8. A falta de pan, buenas son tortas.

Función comunicativa: expresión de gustos y preferencias

9. Ande yo caliente y ríase la gente.

Función comunicativa: expresión de ánimo

10. No hay mal que por bien no venga.

Función comunicativa: expresión de consejo con el que se desaprueba la actitud de una persona

11. A caballo regalado, no le mires el diente.

Función comunicativa: expresión de un consejo para animar a una persona

12. Al mal tiempo, buena cara.

Función comunicativa: expresión de una creencia y una advertencia

13. Más vale tarde que nunca.

Función comunicativa: expresión de recomendación

14. A quien madruga, Dios le ayuda.
15. En boca cerrada no entran moscas.
16. Quien a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija.
17. Quien mucho abarca, poco aprieta.

Función comunicativa: expresión de un consejo

18. Cuando las barbas de tu vecino veas pelar, pon las tuyas a remojar.
19. Haz bien y no mires a quién.
20. Más vale pájaro en mano que ciento volando.
21. No dejes para mañana lo que puedas hacer hoy.
22. Vísteme despacio que tengo prisa.

Función comunicativa: expresión de una evidencia

23. Aunque la mona se vista de seda, mona se queda.
24. Cada loco con su tema.
25. De tal palo, tal astilla.
26. El que tiene boca se equivoca.
27. En abril, aguas mil.
28. Sobre gustos no hay nada escrito.

Función comunicativa: expresión de una creencia

29. Cuando el río suena, agua lleva.
30. Dime con quién andas y te diré quién eres.
31. Dime de qué presumes y te diré de qué careces.
32. El que se pica, ajos come.
33. En casa del herrero, cuchillo de palo.
34. Mal de muchos, consuelo de tontos.
35. Más vale solo que mal acompañado.
36. Ojos que no ven, corazón que no siente.
37. Perro ladrador, poco mordedor.
38. Una imagen vale más que mil palabras.

Hay que partir de la idea de que los refranes cumplen unas funciones u otras dependiendo por un lado, de su inserción en un texto y su relación con el co-texto, es decir, en la cadena escrita, y por otro, de aquellos que se insertan en el discurso, esto es, en la cadena hablada, donde hay que tener en cuenta sus relaciones con el contexto. Este aspecto es el que más nos interesa, pues guarda estrecha relación con su funcionalidad real o sus aspectos pragmáticos, con su integración y participación en el discurso. Para realizar un análisis pragmático hay que tomar en cuenta las siguientes variables: la situación, el contexto sociocultural, los interlocutores y su tipo de relación, la información compartida, el enunciado y el tono del mensaje. Creemos que un análisis desde el punto de vista pragmático-lingüístico de las unidades fraseológicas y paremiológicas se puede aplicar en la enseñanza de ELE para lograr un dominio más profundo de la lengua.

Hay que tener en cuenta la función connotativa inherente en aquellas unidades que vienen determinadas por marcas diasistemáticas de la lengua, es decir, por el conjunto complejo de dialectos, niveles y estilos del lenguaje (diatópico, diastrático, diafásico y diagenacional). A este respecto, Ruiz Gurillo (1998) señala que “las UF potencian

las funciones del lenguaje, fundamentalmente la expresiva y la apelativa”; y la institucionalización sociolingüística, así pues “de este modo, algunas de ellas se adscriben a determinadas variantes diastráticas o diafásicas”.

3. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Consideramos que la forma más efectiva para que un alumno de ELE desarrolle la competencia fraseológica y paremiológica es directamente a través de actividades que reflejen el uso de fraseologismos y paremias, incidiendo en la funcionalidad que estas unidades tienen en la interacción social según los contextos de uso de la lengua.

Las siguientes actividades van dirigidas principalmente a usuarios de ELE a partir de un nivel B1 por lo complejo que puede resultar y la distinta tipología de las mismas. Por supuesto, no descartamos niveles inferiores; en este sentido, el profesor decidirá si es adecuada su aplicación en la clase de ELE a partir del nivel y los objetivos que pretenda conseguir con sus alumnos, pudiendo modificarlas y adaptarlas al nivel de exigencia.

3.1. ACTIVIDAD I

Se trata de unir las siguientes unidades fraseológicas con su definición correspondiente.

UNIDAD FRASEOLÓGICA	EXPLICACIÓN
1. Armarse la marimorena.	A. Locución verbal que significa “mostrarse extraordinariamente irritado”.
2. Dejar/quedarse de piedra.	B. Locución verbal coloquial que significa “manifestar con extremos su alegría”.
3. Estar de un humor de perros	C. Locución verbal coloquial que significa “estar muy alegre”.
4. Subirse por las paredes.	D. Se usa para hacer referencia a una persona a la que se ha dejado o que se ha quedado atónita o paralizada por la sorpresa.
5. Enviar a tomar viento fresco.	E. Locución verbal coloquial que se usa para “expresar en la mirada la ilusión de que algo deseado va a suceder pronto”.
6. Alegrarse como unas castañuelas.	F. Se usa coloquialmente para hacer referencia a una gran pelea, riña o pendencia.
7. Estar pendiente de un hilo.	G. Significa estar de un mal humor muy acentuado.
8. Llorar a lágrima viva.	H. Se usa para referirse a alguien o algo con mal modo, con enfado o desprecio.
9. Hacer chiribitas.	I. Locución verbal que significa “llorar con intensidad”.

10. Pegar saltos de alegría.	J. Expresión que se usa para indicar el temor de un gran riesgo o amenaza.

3.2. ACTIVIDAD 2

Para esta actividad, previamente se les ha dado a los alumnos una lista con las unidades fraseológicas que expresan las seis emociones que vamos a trabajar a través de ellas. Para ello, se les pide que distingan y clasifiquen las siguientes unidades fraseológicas con aquellas emociones o sentimientos que se presentan en la tabla inferior.

pillar con las manos en la masa	sentirse en las nubes	revolver el estómago
quedarse (con los ojos) a cuadros	llorar a lágrima viva	que lo haga Rita (la cantaora)
estar de un humor de perros	alegrarse como unas castañuelas	poner enfermo
descubrirse el pastel	ahogar las penas	enviar a tomar viento fresco
ir a freír monas	estar con el agua/la sogá al cuello	romperse en mil pedazos
poner los pelos de punta	caminar en la cuerda floja	tener la sonrisa de oreja a oreja
sorprender infraganti	ponerse la carne de gallina	partir el alma/el corazón
pegar saltos de alegría	estar que muerde	perder los nervios

ALEGRÍA	SORPRESA	RECHAZO	MIEDO	TRISTEZA	ENFADO

3.3. ACTIVIDAD 3

Se trata de encontrar las unidades fraseológicas sinónimas en las columnas representadas.

UNIDADES FRASEOLÓGICAS			
1. Pillar	por sorpresa	como una patada en el estómago	que muerde
2. Dejar/quedarse	freír monas	de patitas en la calle	en bragas
3. Estar	para bromas/fiestas	con las manos en la masa	hacer gárgaras

4. Sentar	por las paredes	por los rincones	de piedra
5. Subirse	acorralado	de mal rollo	con la soga/el agua al cuello
6. Ir a	la carne de gallina	con la boca abierta	a lágrima viva
7. Poner	pendiente de un hilo	al descubierto	de una pieza
8. Llorar	de un humor de perros	como un tiro	fuera de guardia
		la sangre a la cabeza	los pelos de punta

3.4. ACTIVIDAD 4

Consiste en ordenar los siguientes elementos para construir unidades fraseológicas.

1. oreja/la/oreja/tener/de/sonrisa/a
2. un/perros/de/estar/humor/de
3. viento/tomar/enviar/a/fresco
4. en/puerta/con/dar/las/la/narices
5. el/patada/sentar/estómago/como/en/una
6. ojos/quedarse/cuadros/con/a/los
7. la/que/Rita/haga/cantaora/lo
8. al/estar/el/cuello/agua/con
9. castañuelas/unas/alegrarse/como
10. bombo/la/poner/como/cabeza/un

3.5. ACTIVIDAD 5

Se trata de escribir una pequeña historia utilizando las siguientes unidades fraseológicas:

descubrirse el pastel	subirse por las paredes	mandar al infierno
tener la sonrisa de oreja a oreja	estar con el agua al cuello	partir el alma

3.6. ACTIVIDAD 6

Los alumnos tienen que relacionar los refranes de la primera columna con la explicación propuesta en la segunda.

UNIDAD PAREMIOLÓGICA (REFRÁN)	EXPLICACIÓN
1. Quien mucho abarca, poco aprieta.	A. Se dice como reacción frente a los convencionalismos y al miedo al qué dirán, sobre todo en relación con el vestir.

2. A mal tiempo buena cara.	B. Se dice para advertir de la gran influencia que ejerce en el comportamiento o en las costumbres de alguien las compañías de los demás, ya sean buenas o malas.
3. Ándeme yo caliente, y ríase la gente.	C. Suele decirse para dar a entender que generalmente toda murmuración suele tener su fundamento o razón de ser.
4. Cría cuervos y te sacarán los ojos.	D. Se dice como recomendación o advertencia: no hay que fiarse de la apariencia de las personas o de las cosas, porque no todo lo que parece bueno lo es realmente.
5. Cuando el río suena, agua lleva.	E. Suele decirse para recomendar: si una persona se ocupa de muchos asuntos al mismo tiempo, no puede atender bien ninguno.
6. No es oro todo lo que reluce.	F. Se emplea generalmente en sentido metafórico, aplicándolo a una persona a quien se le va toda la fuerza por la boca o a quien mucho amenaza, pero es luego incapaz de hacer daño alguno.
7. Dime con quién andas y te diré quién eres.	G. Se dice para aconsejar reaccionar con buen ánimo ante una contrariedad.
8. En casa del herrero, cuchillo de palo.	H. Se dice para poner de manifiesto los provechos y beneficios que suelen seguirse de arrimarse a gente de influencia.
9. Perro ladrador, poco mordedor.	I. Se dice como crítica de los ingratos que devuelven mal por bien.
10. Quien a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija.	J. Advierte que suele faltar alguna cosa en el lugar donde es natural o fácil hacerla o conseguirla. También se emplea cuando los hijos no siguen la misma vía profesional de sus progenitores.

3.7. ACTIVIDAD 7

Se trata de relacionar de manera correcta la primera y la segunda parte de los refranes que se presentan en las dos columnas siguientes.

PAREMIA	
Primera parte	Segunda parte
1. A buen entendedor,	A. “de esta agua no beberé”.
2. Más vale pájaro en mano	B. no le mires el diente.
3. Nunca digas:	C. corazón que no siente.

4. Cuando las barbas de tu vecino veas pelar,	D. pocas palabras bastan.
5. A caballo regalado,	E. que ciento volando.
6. Dime de qué presumes	F. consuelo de tontos.
7. Una imagen vale más	G. poco aprieta.
8. Mal de muchos,	H. que mil palabras.
9. Ojos que no ven,	I. y te diré de qué careces.
10. Quien mucho abarca,	J. pon las tuyas a remojar.

3.8. ACTIVIDAD 8

Los discentes tienen que completar los siguientes refranes con la parte final correspondiente.

1. A falta de pan, ...
2. A quien madruga, ...
3. Ándeme yo caliente
4. De tal palo, ...
5. En boca cerrada
6. No dejes para mañana
7. Aunque la mona se vista de seda, ...
8. Cada loco
9. Quien bien te quiere, ...
10. Más sabe el diablo

3.9. ACTIVIDAD 9

¿Dónde está el intruso? Se trata de localizar en el enunciado de la siguiente ilustración la palabra sustituida en el refrán y hacer una búsqueda por los establecimientos gastronómicos más cercanos para saber qué tipo de paremias son las más abundantes.



3.I0. ACTIVIDAD I0

Este ejercicio va dirigido a alumnos de niveles elevados (C1 y C2), puesto que el material que se presenta puede resultar de difícil comprensión. Se trata del habla andaluz peninsular y el objetivo es saber si los alumnos saben adecuar el refrán que aparece como título de esta agrupación con la representación y discurso en el que lo enmarcan los componentes de la comparsa (esta es una modalidad del famoso concurso de los carnavales de Cádiz, España). Esta agrupación representa e interpreta a través del refrán *Al mal tiempo buena cara* la actual situación de crisis que asola el mundo, transmitiendo fe y esperanza sobre todo a las personas que tienen dificultades económicas, emocionales, etc.

A partir del vídeo disponible² tienen que comprobar si el refrán que aparece en la imagen se corresponde y adecua con el contenido que quieren expresar los componentes del grupo. A continuación se les pide que hagan una lista de las ideas principales que quieren transmitir y buscar otros refranes coherentes y sinónimos con esas ideas o conceptos que han señalado.

3.II. ACTIVIDAD II

¿Qué función comunicativa cumplen las siguientes paremias? Se trata de que las clasifiquen en base a estos cuatro tipos: consejo, advertencia, creencia o recomendación.

1. En boca cerrada no entran moscas.
2. Una imagen vale más que mil palabras.
3. Más sabe el diablo por viejo que por diablo.
4. Nunca digas “de esta agua no beberé”.
5. Haz bien y no mires a quién.
6. Mal de muchos, consuelo de tontos.
7. Quien bien te quiere te hará llorar.
8. Más vale pájaro en mano que ciento volando.
9. A quien madruga, Dios le ayuda.
10. Cría cuervos y te sacarán los ojos.

3.I2. ACTIVIDAD I2

Teatralización del refrán-enigma. Se divide la clase en dos grupos (si es muy numeroso se pueden hacer varios y establecer turnos): uno actuará como público y el otro serán actores que representarán una breve trama en acción. El profesor seleccionará tres refranes y el grupo de los actores elegirá el que crea conveniente para su representación, sirviendo asimismo de tema o asunto. El refrán-tema se transforma en un refrán-enigma para los alumnos que actúan como espectadores porque deberán descubrir y acertar a partir de la interpretación del otro grupo de qué paremia en concreto se trata.

.....
2. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=_9A4upEO54M

4. CONCLUSIONES

En la enseñanza de segundas lenguas (y/o lenguas extranjeras) una de las tareas imprescindibles es mostrar al discente los usos normativos que afectan a todos los niveles lingüísticos, facilitándole a su vez todo tipo de material y recursos para obtener un óptimo conocimiento de la L2-LE. Lo ideal en la formación educativa es combinar el saber o conocimiento lingüístico y las capacidades para usarlo. En este sentido, creemos que tanto la Fraseología como la Paremiología, disciplinas cuyas unidades objeto de estudio están contempladas por la gran mayoría de los estudiosos conjuntamente dentro de la primera, habría que enseñarlas desde una perspectiva pragmática. Por tanto, apostamos por la enseñanza de las UF y UP en ELE dentro de un contexto determinado y adecuado, porque su conocimiento ayuda a un aumento positivo de la competencia comunicativa y sociolingüística de los aprendices, su carácter eufemístico hace que la valoración personal sea más aceptable socialmente y dan cuenta directa de elementos socio-culturales de una determinada comunidad de hablantes.

Acorde con ello, por un lado, hemos proporcionado un listado con UF y UP que expresan sentimientos, actitudes y juicios del hablante atendiendo principalmente al criterio de frecuencia de uso; y, por otro, hemos aportado algunas actividades contextualizadas, ya que hay que tomar en cuenta variables como la situación, el contexto sociocultural, los interlocutores y su tipo de relación, la información compartida, el enunciado y el tono del mensaje.

A modo de reflexión, tomando todo lo anterior en consideración y aplicándolo a la didáctica de dichas unidades, creemos conveniente su difusión y enseñanza por algunas razones: su conocimiento aporta una mejora de la competencia lingüística, comunicativa, pragmática y discursiva de los discentes (por ejemplo, a la función referencial de algunas de estas unidades se le añade la función expresiva, pues transmiten a menudo emociones, sentimientos y formas de interacción social del hablante); y sirve para introducir en el aula los valores socio-culturales de la comunidad de hablantes cuya lengua se está aprendiendo, contribuyendo asimismo a la economía del lenguaje, facilitando la interacción y proporcionando mayor espontaneidad y fluidez al discurso oral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALLES VALE, J. y BERMEJO MELÉNDEZ, B. (2005): *Dichos y frases hechas*, Madrid: Libsa.
- CANTERA ORTIZ DE URBINA, J. (2012): *Diccionario Akal del Refranero español*. Madrid: Ediciones Akal.
- DEL CAMPO MARTÍNEZ, M. A. (2001): “Los refranes en la enseñanza de español como lengua extranjera”, *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española* (REALE), 12, 9-29.
- GARCÍA MURUAIS, M. T. (1998): “Propuestas para la enseñanza de unidades fraseológicas en la clase de E/LE”, Moreno Fernández, F. *et al.* (eds.), *Actas del VIII Congreso de ASELE* (1997), Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Servicio de publicaciones, 363-369.
- INSTITUTO CERVANTES (CENTRO VIRTUAL CERVANTES): *Refranero Multilingüe*, <http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/> [consulta: 05/09/2016].

- LEAL RIOL, M. J. (2011): *La enseñanza de la fraseología en español como lengua extranjera. Estudio comparativo dirigido a estudiantes anglófonos*. Serie: Lingüística y Filología, 77, Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. *et al.* (2008): *70 refranes para la enseñanza del español*, Madrid: Arco Libros.
- PERAMOS SOLER, N. *et al.* (2009): “Las unidades fraseológicas del español: su enseñanza y adquisición en la clase de ELE”, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Editorial Universitaria “San Clemente de Ojrid” (coed.), *Actas de Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2/ELE y la Literatura Española Contemporánea* (Universidad de Sofía “San Clemente de Ojrid” 10-12 de abril de 2008), Ministerio de Educación. Secretaría General Técnica y Editorial Universitaria “San Clemente de Ojrid”, 185-204. http://www.academia.edu/197118/Las_unidades_fraseol%C3%B3gicas_del_esp%C3%B1ol_su_ense%C3%Banza_y_adquisici%C3%B3n_en_la_clase_de_ELE [consulta: 30/08/2016].
- ROMERO GUALDA, M. V. (2008): *Léxico del español como segunda lengua: aprendizaje y enseñanza*, Madrid: Editorial Arco/Libros.
- RUIZ GURILLO, L. (1998): *La fraseología del español coloquial*, Barcelona: Ariel.

Aplicaciones pedagógicas de los diccionarios de partículas discursivas para hablantes no nativos de una misma lengua materna: Análisis de necesidades desde el punto de vista de los usuarios

CARLOS MELENDEZ QUERO
Université de Lorraine (Francia)

I. INTRODUCCIÓN

Este estudio se interesa por las formas lingüísticas de expresión de emociones de los hispanohablantes y, en particular, por las partículas discursivas de evaluación afectivo-emotiva. Tras recordar las dificultades que conlleva el aprendizaje de estos signos para el aprendiente no nativo, nos centraremos en la consulta de diccionarios por profesores y estudiantes de ELE en el marco de la enseñanza y del aprendizaje de estas partículas. Insertando el estudio en nuestra colaboración con el grupo H29 *Pragmagrammatica peripheriae (PraGram.Es)* de la Universidad de Zaragoza¹, ahondaremos en un reto de la lexicografía actual: la confección de diccionarios de partículas discursivas del español para hablantes no nativos con una misma lengua materna (en nuestro caso, francófonos). Buscando diagnosticar las expectativas de los destinatarios de estos diccionarios, analizaremos, desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo, los resultados de una investigación realizada a profesores y estudiantes universitarios de ELE para determinar el interés, la microestructura y las aplicaciones demandadas para estos diccionarios.

2. LA EXPRESIÓN DE EMOCIONES EN ELE: MATERIALES PARA SU ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

2.1.

Los hablantes del español disponen de una gran variedad de recursos destinados a la transmisión de emociones. Las formas lingüísticas de la modalidad emotiva son de muy diversa índole y pueden manifestarse en diferentes niveles sintácticos, como muestran los ejemplos (1) a (3):

- (1) {Me entristece / me apena / lamento, etc.} *que España perdiera en la Eurocopa.*
- (2) Es {triste / una pena / lamentable} *que España perdiera en la Eurocopa.*
- (3) {Tristemente / lamentablemente, etc.}, *España perdió en la Eurocopa.*

.....
1. Dirigido por la Dra. Martín Zorraquino y financiado por Gobierno de Aragón y Fondo Social Europeo.

En el primer y segundo caso estamos, respectivamente, ante construcciones verbales (*me entristece, me apena, lamento*) o estructuras atributivas con adjetivo (*triste, lamentable*) o sintagma nominal (*una pena*) de orientación negativa para evaluar la subordinada que sigue. En (3) se recurre a adverbios disjuntos (Greenbaum 1969) que se sitúan en un nivel superior al de la estructura intrapredicativa para ofrecer una evaluación negativa sobre el contenido que sigue.

En este trabajo nos centraremos en este último tipo de elementos extrapredicativos, que “muestran de forma más directa la evaluación emotiva” (Meléndez Quero 2015a: 178)² y que pueden ser englobados bajo la etiqueta de *partículas discursivas*³. Dentro de este grupo de expresiones, los hispanohablantes pueden utilizar, además de adverbios en *-mente* (cf. la tesis de Meléndez Quero 2009), locuciones adverbiales (*por desgracia, por fortuna*, etc.), expresiones gramaticalizadas (*gracias a Dios, menos mal*, etc.) o interjecciones (*¡lástima, suerte!*) para introducir una evaluación emotiva de un discurso.

2.2.

El estudio lingüístico de las partículas discursivas constituye un aspecto complejo en la enseñanza y el aprendizaje de una LE (Martín Zorraquino 1992: 122), cuya dificultad depende de los equivalentes en la lengua materna (Maldonado González 2012). Veamos los materiales que están a disposición de profesores y estudiantes de ELE para el análisis de estas unidades discursivas.

Más allá del recurso a diccionarios bilingües en aras de la traducción rápida de una partícula (en niveles iniciales de aprendizaje de una LE), el estudio de estas expresiones en niveles más avanzados puede implicar dudas como las siguientes: ¿usan los hispanohablantes con la misma frecuencia unas u otras partículas?, ¿se emplean más en unas zonas geográficas?, ¿qué significa tal partícula y para qué puede usarse?, etc.

Para la frecuencia de empleo y la distribución geográfica del uso de estas partículas, el profesor puede remitir al aprendiente a la página de la RAE (www.rae.es), que permite un libre acceso a corpus del español actual, como CREA o CORPES XXI, así como a otros corpus para el estudio diacrónico (CORDE y corpus del NDHE).

Más difícil resulta para el aprendiente el estudio del significado y de los valores discursivos de las partículas. De una parte, los métodos de enseñanza de lenguas no se han especializado en la descripción de estos signos, limitándose a listas de marcadores. De otra parte, los diccionarios generales monolingües ofrecen restricciones (circularidad, sinonimia, ausencia de ejemplos ilustrativos o de informaciones pragmáticas, etc.) que dificultan la comprensión del uso discursivo de las partículas (cf. Meléndez Quero 2015b; Torner 2010 y 2013). Asimismo, los diccionarios monolingües de ELE carecen

.....
2. Sobre las diferencias de rendimiento informativo y de alcance expresivo que subyacen al empleo de los adverbios extraoracionales frente a otras estructuras evaluativas subjetivas que se integran en la estructura predicativa oracional, véase Fuentes Rodríguez (1991: 288-289) o Meléndez Quero (2015a: 177-182).

3. Junto a este término genérico, muy difundido en la actualidad, en estudios recientes dichos adverbios han sido incluidos dentro del paradigma de los “marcadores discursivos” (Martín Zorraquino 2010: 112) o etiquetados bajo el término de “signos discursivos” (Hummel 2012: 8). Sobre la nomenclatura usada para designar este tipo de unidades discursivas, remitimos a los estudios citados.

de un tratamiento especial de estos signos y están orientados desde una perspectiva general de español para extranjeros, sin precisiones según la lengua materna de los usuarios, limitación esta última también aplicable a monografías recientes sobre elementos discursivos (Porroche Ballesteros 2009 o Martí Sánchez y Fernández Gómiz 2013). Finalmente, destacando los logros de diccionarios de partículas, como los de Santos Río (2003), Briz, Pons y Portolés (en línea) o Fuentes Rodríguez (2009), se echa en falta su adaptación a diferentes perfiles de no nativos⁴ o la confección de diccionarios de partículas para hablantes no nativos del español con una misma lengua materna⁵, que resolverían un vacío en la lexicografía hispánica actual (no existe, por ejemplo, un diccionario de partículas del español para francófonos; cf. Meléndez Quero 2014).

Entendiendo el diccionario como herramienta de uso, la concepción de un proyecto lexicográfico de estas características debería contar con la opinión de sus futuros usuarios (cf. Nomdedeu 2011), aspecto abordado en este estudio mediante un cuestionario anónimo (cf. anexo 1) realizado a profesores y estudiantes de ELE. Pasamos, a continuación, a presentar los resultados de nuestra investigación.

3. HACIA UN DICCIONARIO DE PARTÍCULAS DISCURSIVAS DEL ESPAÑOL PARA FRANCÓFONOS: EL PUNTO DE VISTA DE LOS POSIBLES USUARIOS DE LA OBRA

3.1.

En esta primera fase, la muestra recogida alcanza a 84 personas: 24 profesores hispanistas y 60 estudiantes universitarios de ELE⁶.

El 25 % de los profesores trabaja en secundaria (5 casos) o da clases a adultos (1), y el 75 % restante en enseñanza superior (18 individuos); de estos, el 55.55 % enseñan español en disciplinas universitarias de orientación lingüística en Francia (6 en LLCE: *Lenguas, Literaturas y Civilizaciones Extranjeras*, y 2 en LEA: *Lenguas Extranjeras Aplicadas*) o en Bélgica (2 en grado y máster de lingüística), un 12.12 % a especialistas de otras disciplinas (uno en Comercio y otro en la ESPE: *Escuela Superior del Profesorado y de la Educación*) y un 33.33 % son profesores en el Instituto Cervantes.

.....
4. El diccionario de Briz, Pons y Portolés ofrece traducciones y correspondencias al inglés, italiano y portugués, pero no al francés. Además, no tiene entradas para los adverbios en *-mente* aquí descritos.

5. Aunque no orientada a un público específico de hablantes no nativos, cabe destacar la tesis doctoral de Anaïs Holgado Lage, titulada *Pragmática lingüística aplicada al español para extranjeros, con especial atención a los marcadores discursivos: el Diccionario de Marcadores Discursivos para Estudiantes de Español como Lengua Extranjera*. Además de este diccionario DIMAELE, destaca el proyecto de integración de adverbios en el *Diccionario de Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera* (DAELE), si bien, a fecha de 25 de octubre de 2016, su página de consulta en línea (<http://www.iula.upf.edu/rec/daele/>) incluye solamente entradas verbales.

6. La recogida de datos se ha producido en sucesivas etapas. En primer lugar, se presentó a cuatro estudiantes universitarios de la Escuela Superior del Profesorado y de la Educación (ESPE) de Lorena. Una vez probado dicho cuestionario, fue difundido en el Instituto Cervantes de París, tras una conferencia sobre marcadores discursivos en el marco de las Jornadas *Cuestiones de gramática para hispanistas no nativos*. El mismo cuestionario se repartió a estudiantes y profesores especialistas en lingüística en la Universidad de Bruselas (quede aquí constancia de mi agradecimiento a la Dra. Vande Castele) en el marco del seminario *Lingüística española: capita selecta* y del ciclo de talleres del grupo de investigación CLIN. Finalmente, en aras de obtener datos de aprendientes no especialistas en lenguas, se difundió entre estudiantes de la Universidad de Lorena de la especialidad MIAGE (*Métodos Informáticos Aplicados a la Gestión de Empresas*). En todos los casos, el cuestionario (anónimo) fue distribuido en persona y completado por los asistentes tras recibir una introducción previa sobre el objeto del cuestionario y las aclaraciones oportunas sobre el contenido y la terminología empleada del mismo.

Por su parte, la muestra estudiantil abarca universitarios (33 de grado y 27 de máster). Buscando una representatividad de los niveles y contextos de aprendizaje de estos estudiantes de ELE, se ha cuestionado tanto a especialistas del español (26 casos), como de otras disciplinas que las lenguas (34 personas); los primeros están repartidos entre los que cursan estudios de lingüística (19 casos), de LLCE (6) y de traducción (1); los segundos, entre la mención MIAE y la ESPE de Lorena (30 y 4 casos).

3.2.

El cuestionario busca obtener, mediante preguntas abiertas y cerradas, datos cuantitativos y cualitativos y responde a tres ejes fundamentales. Tras las cuestiones de introducción sobre el perfil del usuario (profesor o estudiante, nivel y especialidad), en una primera parte (preguntas 1 a 3) se interroga sobre los hábitos actuales de consulta y uso de diccionarios bilingües y monolingües. Seguidamente (preguntas 4 a 6), se busca saber la difusión y grado de uso de diccionarios especializados en partículas, así como el interés que otorgan al proyecto lexicográfico presentado y el soporte escogido. Finalmente, las preguntas 7 a 9 buscan adentrarse en la microestructura de la obra.

3.2.1.

En lo que respecta al uso de los diccionarios, el 97.62 % de los informantes recurre a estas herramientas en su enseñanza o aprendizaje de ELE.

El 59.52 % de los informantes afirma usar diccionarios bilingües, un 7.15 % solamente monolingües y un 33.33 % ambos. Estos resultados deben ser ponderados distinguiendo el empleo de estudiantes y profesores: si bien entre los aprendientes de ELE esta tendencia se confirma al alza (78.34 % de uso de diccionarios bilingües, 3.33 % de monolingües y 18.33 % de ambos), los profesores utilizan ambos tipos en el 70.84 % de casos, un 16.66 % exclusivamente monolingües y un 12.50 % solamente bilingües.

Las razones a esta diferente utilización obedecen a la mayor competencia en español de los profesores (en muchos casos, nativos) que les lleva a combinar ambos tipos de diccionarios, frente al uso más generalizado de los estudiantes del diccionario bilingüe, “más fácil de entender” para “principiantes” y que permite “la traducción de palabras desconocidas en español” y, sobre todo, los “equivalentes en la lengua materna”.

De otra parte, la diferencia entre los perfiles de profesores y estudiantes se observa en el formato de diccionario utilizado por ambos grupos. Si bien en términos generales existe una preferencia por el digital⁷ (52.38 % como único soporte, frente a 3.55 % de papel y 44.05 % de uso habitual de ambos soportes), el porcentaje de uso exclusivamente digital de los diccionarios sube entre la población estudiantil (58.35 % de casos, frente

7. No ha de extrañar que los dos diccionarios más citados sean *Word Reference* (34.52 %) y *DRAE* (29.76 %), ambos accesibles gratuitamente en línea. Entre los diccionarios bilingües, las otras obras más consultadas son herramientas en línea, como *Larousse francés-español* (12 citas), *Google translate* (10), *Reverso* (9) o *Linguee* (8). De los diccionarios en papel solo la edición *Prisma* de bolsillo es representativa entre los bilingües y el diccionario de María Moliner (DUE) entre los monolingües (10 citas, todas de profesores o estudiantes que cursan estudios lingüísticos de especialidad en español); menos frecuentes son las alusiones a otros diccionarios de la lengua española, limitadas al *Diccionario del Español Actual* (DEA, 4 casos), *CLAVE* (3 citas) y el *Diccionario panhispánico de dudas* (2 casos).

al 40 % de empleo de los dos formatos y un 1.66 % de uso limitado a diccionarios en papel)⁸, frente al profesorado que recurre todavía a los diccionarios en papel (8.33 % en exclusividad y 54.17 % de casos de alternancia con el digital, frente a un 37.15 % de docentes que utilizan únicamente el formato digital).

Los motivos se explican por una cuestión generacional (los jóvenes estudiantes están muy habituados al uso de herramientas digitales en línea, mediante ordenadores o aplicaciones en sus *Smartphones*), por razones económicas (los diccionarios en papel tienen un coste elevado y son menos accesibles para los estudiantes que los diccionarios gratuitos en línea) y por aspectos relacionados con la consulta efectuada. Así, las representaciones de los diccionarios digitales recogidas en esta investigación aluden a ventajas como su fácil acceso (a diferencia de los diccionarios en papel que no siempre se tienen consigo) y la realización de búsquedas rápidas, útiles, prácticas, concisas, interactivas, intuitivas, con posibilidad para el usuario de seleccionar la información que quiere y de aprender realizando comparaciones con otras lenguas o abriendo archivos sonoros y enlaces a otras páginas, entre otras aplicaciones. Por su parte, la consulta en papel se limita a casos en los que el usuario no dispone de internet o a contextos de clase en los que algunos profesores prefieren restringir el uso de tecnologías en el aula; dentro de estos diccionarios, los de gran tamaño son especialmente preferidos a los de bolsillo por los docentes para búsquedas en contextos profesionales más profundas, detalladas y completadas con “ejemplos ilustrativos”; los de bolsillo resultan más usados en contextos de viajes, vacaciones para consultas y traducciones rápidas y prácticas cuando no se dispone de conexión a internet o de un ordenador.

3.2.2.

Por otro lado, los diccionarios de partículas del español son poco conocidos (solamente el 16.66 % de los encuestados cita uno o varios). Cabe destacar que solo un tercio de los profesores los ha consultado alguna vez y, sobre todo, el desconocimiento absoluto entre los estudiantes universitarios de Francia que han respondido al cuestionario (ningún caso)⁹. Dentro de estas obras, el DPDE es el diccionario más citado (13 veces) al poderse consultar en línea (<http://www.dpde.es/>), siendo menos conocidos el *Diccionario de conectores y operadores del español* de Fuentes Rodríguez (2009) y el *Diccionario de partículas* de Santos Río (2003), con 5 y 3 citas.

Frente a este desconocimiento, es destacable el interés que otorgan los encuestados a la posible creación de un diccionario de partículas del español para hablantes no nativos con una misma lengua materna¹⁰, con un 87.5 % de personas que consideran oportuna la confección de estas obras por sus aplicaciones pedagógicas (porcentaje que

8. Un estudio más pormenorizado de los datos permite diferenciar según las formaciones: mientras que los estudiantes de MAGE, habituados a trabajar con la informática, recurren mayoritariamente al diccionario digital (93.33 % en exclusividad y 6.67 % combinado con algún diccionario en papel), los perfiles de estudiantes especialistas del español afirman utilizar ambos soportes (el 100 % de estudiantes de LLCE por su estudio profundizado del español, el 100 % de traductores y el 73.68 % de los estudiantes que siguen estudios de lingüística y literatura españolas en Bruselas).

9. Las únicas seis respuestas afirmativas de aprendientes de ELE corresponden a estudiantes de la *Vrije Universiteit Brussel*, que cursan una asignatura sobre los marcadores discursivos.

10. Lógicamente la pregunta hace referencia a francófonos para los cuestionarios difundidos en Francia, pero es trasladable al neerlandés en el caso del cuestionario difundido en la VUB.

asciende al 91.67 % entre profesores y que alcanza el 85.71 % entre estudiantes), frente a un 5 % que no sabe manifestarse (todos estudiantes) y un 7.5 % de respuestas negativas (con porcentajes similares entre docentes y estudiantes: 8.33 % frente a 7.15 %).

Entre los motivos que justifican el interés por este tipo de obra, los informantes destacan que podría ser muy demandada al “no existir” todavía en el mercado; frente a otros diccionarios ya publicados, esta obra sería “novedosa”, “diferente” y “adaptada a las necesidades específicas” de aprendientes no nativos con una misma lengua materna, los cuales, además de profundizar en el uso de dichas unidades, encontrarían traducciones específicas, precisiones y relaciones con unidades de la lengua materna. Este diccionario es considerado de gran utilidad por sus aplicaciones pedagógicas, no solamente para la comprensión de textos, sino también, gracias a ejemplos ilustrativos, para la producción de enunciados con partículas correctas y adecuadas al contexto.

En lo que respecta al soporte del futuro diccionario existe una preferencia generalizada por el formato digital. Mientras que solo una persona (profesor) defiende una única versión en papel, el 98.75 % de los informantes consideran necesaria la elaboración de la obra en formato digital, ya sea en exclusividad (47.5 % de casos) o bien acompañada de una versión en papel (51.25 %), para que llegue “al máximo número posible de gente”. La preferencia por una versión digital obedece no solamente a una cuestión de difusión al gran público, sino también a que esta versión permitiría su constante actualización, modificación o ampliación de las entradas del diccionario¹¹.

3.2.3.

Desde el punto de vista de la microestructura de la obra, hemos investigado las necesidades y preferencias de estos informantes para la enseñanza y el aprendizaje de las partículas discursivas mediante el análisis de los apartados del diccionario que más les interesarían por sus aplicaciones pedagógicas y las secciones que les parecen menos relevantes, dejando la posibilidad de añadir comentarios o sugerencias adicionales.

El apartado más demandado es la definición de la partícula (91.66 % de casos), seguido de los ejemplos ilustrativos (82.14 %)¹² y de datos atinentes a posibles marcas de uso (79.76 %) de la partícula (zonas geográficas¹³, tipo de registro). Además de la clase de palabra (77.38 %), se aprecian otras informaciones que apuntan al carácter especializado del diccionario: de una parte, el recurso a valores discursivos y efectos pragmáticos que permitan explicar al aprendiente de español para qué se utiliza dicha partí-

11. Este aspecto no podría ser extensible a la versión editada en papel, salvo futuras reimpressiones. A nuestro juicio, la versión impresa del diccionario debería editarse tras redactar todas las entradas lexicográficas (a diferencia de la versión digital que podría añadir progresivamente más lemas). De otra parte, habría que determinar si la edición en papel correspondería a la versión simplificada o de consulta elemental del diccionario con información básica de cada palabra (posiblemente, en tamaño bolsillo para estudiantes de niveles iniciales), a una consulta avanzada que recogería todos los apartados adicionales incluidos en el diccionario digital (para ediciones en gran formato y destinada a usuarios más avanzados) o si, incluso, podría proyectarse la edición impresa de ambas versiones (básica y avanzada).

12. Los datos atinentes a la pregunta nueve del cuestionario revelan que precisamente la escasez de ejemplos auténticos y contextualizados ilustrativos de cada valor es la principal fuente de insatisfacción entre los profesores y aprendientes de ELE al consultar los diccionarios.

13. Estos datos podrían tener una base empírica apoyada en corpus (CREA, CORPES XXI) con estadísticas sobre la frecuencia de uso y la repartición geográfica de la partícula en el mundo hispánico.

cula (77.38 % de informantes citan este apartado¹⁴); de otra parte, la traducción de las informaciones y así como las partículas equivalentes en la lengua del usuario no nativo (72.61 %). Aunque no tan citados, también se valora la información sobre colocaciones habituales (63.09 %) y la prosodia (60.74 %) de la partícula, destacando, en esta última, las ventajas de ediciones digitales que permiten abrir archivos sonoros¹⁵. Un grado de importancia intermedia acuerdan los informantes a los casos en los que el signo no es partícula (48.80 % de citaciones), las partículas afines en español (47.62 %), las variantes (46.43 %) y la posición y rasgos distribucionales (41.66 %)¹⁶. Finalmente, las informaciones sobre la puntuación de la partícula y su nivel para la enseñanza y el aprendizaje de ELE son las menos demandadas (citadas por el 27.38 % de informantes) y las consideradas menos interesantes por los profesores y estudiantes de ELE¹⁷.

Entre las sugerencias de los informantes para este diccionario de partículas del español actual para hablantes francófonos destacan que emplee una terminología acorde al hablante no nativo y, pensando en la versión digital, que pueda actualizarse y convertirse al lector en un “usuario activo” gracias a posibilidades variadas de consulta; así, a partir de una versión básica con la información esencial, profesores y estudiantes de ELE deberían poder seleccionar otros epígrafes, adaptando la carga de información a sus necesidades o motivaciones en cada momento, y también tener la posibilidad de abrir hipervínculos y enlaces a otros lemas del diccionario e, incluso, a otras páginas web que permitieran, por ejemplo, el acceso a corpus, foros de discusión, etc.

4. CONCLUSIÓN

Entre las diferentes formas lingüísticas de manifestación de las emociones, las partículas discursivas ocupan un lugar fundamental. Pensando en los diccionarios empleados en su enseñanza y aprendizaje a no nativos, hemos querido acercarnos al punto de vista de docentes y estudiantes de ELE para conocer sus tendencias y preferencias en el uso de estas herramientas por sus aplicaciones pedagógicas. Esta investigación ha revelado el interés especial que otorgan estos usuarios a los diccionarios digitales y su necesidad de disponer de obras adaptables y que tengan en cuenta el contexto específico (lengua materna) de los aprendientes no nativos. Habiendo confirmado en este trabajo el desafío que significaría la creación de diccionarios de partículas orientados a perfiles concretos de hablantes no nativos, entendemos que la definición de proyectos lexicográficos de estas características debería tener en cuenta la demanda real de sus fu-

14. Saber cómo puede emplearse la partícula y con qué intenciones comunicativas es fundamental en la producción de enunciados. Por desgracia, los datos recogidos en la pregunta nueve del cuestionario ilustran que este aspecto es uno de los que más echan en falta los usuarios al consultar los diccionarios.

15. Lógicamente este tipo de explicaciones resultan menos atractivas para el futuro usuario en versiones impresas que no tienen la posibilidad de abrir archivos sonoros. Por otro lado, las informaciones relativas a la prosodia de la partícula serían más interesantes en el caso de marcadores discursivos polifuncionales (*bueno, bien*, etc.) usados frecuentemente en registros orales y donde la entonación es capital para marcar matices de significado, que en el caso de los adverbios en *-mente*.

16. Nuestra investigación confirma que estas informaciones especializadas pueden ser menos esenciales para ciertos usuarios y que, por ello, deberían figurar en la interfaz de consulta avanzada del diccionario.

17. Los datos de la pregunta ocho confirman este aspecto puesto que ambos criterios son los más veces considerados “no interesantes” por los informantes: de una parte, la puntuación se considera dependiente del contexto (en muchos textos la presencia o ausencia de comas es un criterio que depende del propio autor) y poco útil si no va acompañada de archivos sonoros con ejemplos; de otra parte, según los informantes, determinar un nivel para la enseñanza o aprendizaje de una partícula parece difícil, resulta “reductor” (citando las palabras de algún informante: “no es el papel del diccionario decir quién puede utilizar la palabra”), innecesario para usar la palabra y considerado no esencial al aprender una lengua.

turos usuarios. Esperamos que los resultados recogidos en esta primera contribución¹⁸ ayuden a avanzar la investigación en este campo de la lexicografía y permitan comprender mejor las necesidades de los posibles destinatarios de estas obras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRIZ, A., PONS, S. y PORTOLÉS, J. (coords.) (en línea): *Diccionario de partículas discursivas del español*, <http://www.dpde.es/> [Consulta: 25/10/2016]
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1991): “Adverbios de modalidad”, *Verba*, 18, 275-321.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (2009): *Diccionario de conectores y operadores del español*, Madrid: Arco/Libros.
- GREENBAUM, S. (1969): *Studies in English Adverbial Usage*, Londres: Longman.
- HUMMEL, M. (2012): *Polifuncionalidad, polisemia y estrategias retóricas. Los signos discursivos con base atributiva entre oralidad y escritura. Acerca del uso de bueno, claro, total, realmente, etc.*, Berlín / Boston: De Gruyter.
- MALDONADO GONZÁLEZ, C. (2012): “Los diccionarios en el mundo ELE: ayer, hoy y mañana (una reflexión desde la propia experiencia)”, *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 151-179.
- MARTÍ SÁNCHEZ, M. y FERNÁNDEZ GÓMIZ, S. (2013): *Los marcadores discursivos. Para estudiantes y profesores de Español como Lengua Extranjera*, Madrid: Edinumen.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. (1992): “Partículas y modalidad”, G. Holtus et ál. (eds.), *Lexikon der romanistischen Linguistik*, VI: 1, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 110-124.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. (2010): “Los marcadores del discurso y su morfología”, E. Acín Villa y Ó. Loureda Lamas (eds.), *Los estudios sobre los marcadores del discurso, hoy*, Madrid: Arco/Libros, 92-180.
- MELÉNDEZ QUERO, C. (2009): *Contribución al estudio de los adverbios disjuntos de valoración afectivo-emotiva en español actual*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, <http://zaguan.unizar.es/record/2055> [Consulta: 25/10/2016]
- MELÉNDEZ QUERO, C. (2014): “Retos y desafíos de la lexicografía para la enseñanza del español como lengua extranjera en el siglo XXI”, N. M. Contreras Izquierdo (ed.), *La enseñanza del español como LE / L2 en el siglo XXI*, ASELE, Jaén, 473-484, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_485.pdf [Consulta: 25/10/2016]
- MELÉNDEZ QUERO, C. (2015a): “La emoción en la lengua: diferentes formas de expresión de la modalidad afectiva”, D. Serrano Dolader, M. Porroche Ballesteros y M. A. Martín Zorraquino (eds.), *Aspectos de la subjetividad en el lenguaje*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 171-185.

.....

18. Somos conscientes de que esta primera fase de recogida de datos, cuyo objeto es encontrar tendencias en el uso de los diccionarios generales o especializados, podría ser ampliada en el futuro con una muestra superior de informantes que incluyera nuevos perfiles de profesores y aprendientes de ELE, y que podría obtenerse mediante el envío del cuestionario a diferentes listas de difusión del mundo hispánico, así como relativas a la enseñanza y el aprendizaje del español en contextos francófonos. Igualmente, entre las posibles líneas de investigación futura, se podría ampliar el cuestionario y añadir nuevos epígrafes que permitieran, por ejemplo, conocer la formación previa en lenguas de los informantes, sus años de experiencia como profesores o como estudiantes del español, distinguir entre el simple conocimiento o la utilización regular de los diccionarios citados, así como graduar mediante escalas la valoración positiva o negativa acordada a las secciones incluidas en la microestructura de la obra. Finalmente, conviene señalar que esta fase inicial de la investigación busca diagnosticar las preferencias de los usuarios, así como el interés que despiertan estos proyectos lexicográficos, si bien su elaboración requeriría necesariamente un trabajo coordinado entre investigadores expertos en lexicografía y en partículas discursivas de diferentes lenguas, así como un soporte informático para su difusión.

7. Desde su punto de vista de profesor/estudiante de ELE, explique qué informaciones de un diccionario le parecerían más interesantes (marque una cruz en la lista).
- Clase de palabra / Categoría.
 - Marcas (geográficas) y ámbitos de uso (formal/informal, oral/escrito, coloquial/culto).
 - Definición.
 - Valores discursivos o contextuales, efectos pragmáticos.
 - Ejemplos de cada valor.
 - Traducción al francés.
 - Unidades equivalentes en francés.
 - Posición y rasgos sintáctico-distribucionales de la palabra.
 - Colocaciones.
 - Puntuación.
 - Entonación o prosodia.
 - Partículas afines en español.
 - Variantes de la partícula.
 - Casos en los que la palabra o expresión no es partícula discursiva.
 - Nivel para su enseñanza y aprendizaje en ELE.
8. Señale qué informaciones de las anteriores no le parecen interesantes. Justifique la respuesta.
9. Añada otros apartados que querría consultar y que no encuentra normalmente en los diccionarios. Ofrezca sus sugerencias y comentarios para la creación de futuros diccionarios.

La corrección del discurso escrito en el aula de lengua extranjera: Una perspectiva desde la experiencia en centros de educación primaria en texas, EE. UU.

SUSANA MERINO MAÑUECO
Universidad de Valladolid

I. INTRODUCCIÓN

El concepto del error ha constituido un tema de gran importancia en la historia de la enseñanza-aprendizaje en general, así como de la de segundas lenguas, en nuestro caso particular. Se trata de un concepto que se enmarca dentro del paradigma de la complejidad, por lo que, desde siempre se ha intentado profundizar en ello y ha formado parte de las teorías de enseñanza-aprendizaje y adquisición de segundas lenguas.

Los más recientes enfoques han determinado a los lingüistas y especialistas de la Didáctica a partir de la idea de que el error es sin duda alguna algo positivo, algo que se tiene que valorar a pesar de que, luego, hay voces que demuestran que la corrección y el *feedback* no tienen tanta incidencia en el aprendizaje de lenguas (Truscott 2007).

En el presente trabajo, planteamos el error y la corrección como las dos caras de una misma moneda ya que, el error, por sí mismo, carece de importancia, aunque en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, adquiere otro valor, otro impacto. Nos proponemos como objetivo dar cuenta de las diferencias y similitudes entre dos sistemas educativos respecto a la corrección de producciones escritas en una lengua extranjera; a saber, el sistema educativo español y el norteamericano.

Nos posicionamos en la línea de Cassany (1993), quien situaba la corrección conectada con la práctica global de la expresión escrita en el aula. Detrás de toda evaluación de una composición escrita hay un largo proceso de escritura en el que se incluye la elaboración, por parte del alumno de diferentes borradores, aparte de la corrección de errores y la aplicación del *feedback* correctivo. Identificamos, por tanto, la corrección de errores como parte del proceso de evaluación de las producciones de textos escritos en una segunda lengua.

El concepto del error, definido por d'Aquino (2016: 7) como un "instrumento didáctico muy eficaz" se encuentra íntimamente relacionado con la actividad didáctica de corrección, *feedback* y tratamiento del error (entendido este último como una actividad de reintegración del error en el proceso de enseñanza-aprendizaje). En este sentido, nos situamos en la perspectiva del error como parte de los Actos Profesionales Docentes (APDs) (Guillén Díaz y Castro Prieto 1998; Roy, 1991), a saber: *Planificación, Intervención y Evaluación*.

Por lo tanto, el error, como herramienta didáctica, nos ayudará a planificar las futuras clases. Los errores serán primero, detectados, segundo, corregidos y, por último, reintegrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (como parte de su tratamiento).

Durán (2011: 62), refiriéndose al concepto de “error correction”, comenta que se trata de “one of the most controversial topics in the area of second language teaching”, puesto que “it is generally considered to be a highly personal and complex issue”, además de, como indicaba Burt (1975: 53), “virtually nothing is said in textbook on how to deal with errors — except that they should be corrected”. El concepto de “error correction” es considerado por Burt (1975: 53) “a major part of language teaching” concediendo al mencionado concepto la mayor importancia, por lo que, desde nuestro punto de vista, se impone la necesidad de una formación de profesores orientada a su tratamiento, a cómo corregir y, en definitiva, a cómo enfocarlos.

2. ERROR Y CORRECCIÓN DEL DISCURSO ESCRITO

En un marco dominado por el aumento del número de estudiantes estadounidenses que aprenden español como lengua extranjera (LE), se impone conceder una especial atención a la expresión escrita de los alumnos de Primaria. Teniendo en consideración el momento que atravesamos de auge evidente de las Nuevas Tecnologías de la Información, el uso de redes sociales, programas, aplicaciones informáticas que hemos incluido en nuestra vida diaria, nos obliga a comunicarnos constantemente a través de textos escritos. Textos que no necesitan ser completos ni pulidos, puesto que deben cumplir una función meramente comunicativa. Es obvio que, por un lado, en los mencionados mensajes de texto utilizados en chats y redes sociales se toleran determinados errores (como, por ejemplo, los de tipo ortográfico o de puntuación), pero, por otro lado, existen ciertos errores que pueden llevar a confusiones y a una falta de comunicación. Debido a la presencia de errores léxicos, gramaticales, pragmáticos y culturales entre otros.

Podemos decir que, a pesar de esta omnipresencia de la Nuevas Tecnologías de la Información instaurada en nuestra sociedad actual en la que todas estas aplicaciones informáticas forman parte de nuestra vida diaria, debemos tener en cuenta que aun así se demanda un tipo de escritura comprensible y legible tanto para el emisor como para el receptor o receptores.

3. EL ERROR Y LA CORRECCIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA CONTRASTIVA

Gracias a una estancia investigadora en la Universidad de Texas (Austin), en el estado de Texas, tuve la oportunidad de conocer el contexto norteamericano. Dicha experiencia me permitió un acercamiento a la realidad de las aulas y recoger datos haciendo uso de unas fichas de observación, instrumento creado para ese fin. Asimismo, como docente del sistema educativo español, tuve ocasión de utilizar el mismo instrumento de observación en una serie de centros de enseñanza reglada de la comunidad autónoma de Castilla y León en los que se imparte la asignatura de segundas lenguas como asignatura obligatoria. A partir de las conclusiones sacadas del análisis de los datos re-

cogidos podemos poner de manifiesto las siguientes ideas que particularizan el contexto educativo norteamericano y el español en relación al proceso de producción escrita del alumno en centros de Educación Primaria.

Tal y como se puede observar en la siguiente tabla, los roles que corresponden al alumno y al profesor respecto a la corrección de errores difieren en gran medida en función del contexto educativo.

CONTEXTO ESPAÑOL		CONTEXTO NORTEAMERICANO	
Alumno	Profesor	Alumno	Profesor
Rol pasivo: no forma parte del proceso activo de corrección de errores.	Toda la comunidad educativa (padres, profesores y alumnos) espera que sea él quien lidere el proceso de corrección.	Rol activo: se siente parte del proceso de corrección.	Incluye al alumno dentro del proceso de corrección.
Asume muy poca responsabilidad en el proceso de corrección.	Asume toda la responsabilidad en el proceso de corrección.	Asume la responsabilidad del proceso de corrección.	Asume el papel de guía, mediador, orientador en el proceso de corrección.
No se le da la opción de reformular sus borradores y de autocorregirse.	Corrige las producciones escritas de sus alumnos y las califica sin que el alumno esté presente.	Recibe correcciones del profesor y reformula su texto en el siguiente borrador.	Corrige todos los borradores en presencia del alumno marcando los errores y los devuelve para la autocorrección.
Recibe su producción escrita sin prestar atención a las marcas de corrección. Sólo le interesa la nota numérica.	No dedica mucho tiempo a la revisión, por parte de los alumnos, de sus producciones escritas.	Recibe su producción escrita no solo con las marcas y comentarios del profesor sino también con instrucciones claras sobre cómo reformular el texto para el próximo borrador.	Dedica tiempo a la revisión de los borradores siempre en compañía del alumno aportándole instrucciones claras y precisas para su autocorrección.
En raras ocasiones recibe <i>feedback</i> sobre su producción escrita.	No tiene tiempo de proporcionar <i>feedback</i> de manera individual. Normalmente indica los errores más frecuentes.	Recibe <i>feedback</i> por parte del profesor de manera individualizada cada vez que termina uno de sus borradores.	Proporciona <i>feedback</i> correctivo adoptando una actitud positiva y valorando el esfuerzo realizado por el alumno.
Conoce los resultados de su producción a través de una nota numérica escrita en el trabajo.	Entrega las producciones con nota numérica y, en ocasiones, añade algún comentario escueto.	Recibe el producto final que, junto con otros trabajos realizados, estará sujeto a evaluación.	Entrega las producciones sin comentarios ni nota numérica. El producto final es una redacción definitiva que se guarda como muestra del trabajo realizado.

No tiene formación orientada a corregir sus producciones ni las de sus compañeros.	Cumple su función de corrector demostrando así su autoridad.	Trabaja en sus borradores o en los de sus compañeros siguiendo las recomendaciones del profesor.	Crea situaciones en el aula para que los alumnos puedan corregir las producciones de sus compañeros.
Marcado por tensión como resultado de las correcciones acompañadas de anotaciones realizadas por el profesor.	Relación distante entre profesor-alumno. Sólo existe interacción en el momento en que el profesor reparte las producciones corregidas.	Ambiente de trabajo relajado. Relación de cooperación entre alumno y profesor.	Hace partícipe al alumno del trabajo llevado a cabo; le aporta un <i>feedback</i> positivo.

Tabla: Roles del alumno y del profesor respecto a la corrección de errores en función del contexto educativo

Podemos afirmar, posicionándonos en la perspectiva de Cassany (1993), que, en todo sistema educativo, se invierte demasiado tiempo en la corrección de las producciones escritas. Centrándonos en el caso particular del sistema educativo español, podríamos atrevernos a afirmar que todo ese tiempo empleado es, en muchas ocasiones, tiempo perdido, ya que el profesor corrige sin llegar a tener los resultados o el impacto deseados.

En general, el proceso de corrección ha estado bajo el dominio de la práctica tradicional o de las así llamadas por Cassany (1993: 12) “manías heredadas” que han frenado la evolución en dicha actividad de corrección. Encontramos estas prácticas tradicionales en muchos de los sistemas educativos, entre estos, el español.

A este tipo de prácticas se añade un “acuerdo de roles” que, en opinión de Cassany (1993: 15), se muestra como algo establecido en nuestro sistema educativo. Según este acuerdo implícito, que todos los miembros de la comunidad educativa (padres, alumnos, profesores, equipo directivo...) identifican y aprueban, se asocia al profesor el papel de corrector. Mientras que al alumno se le atribuye el papel de receptor pasivo de la corrección escrita.

Cassany (1993: 43) destacaba la importancia de ofrecer al alumno un “entorno saludable y comprensivo” en el proceso de corrección. Además, es importante que el profesor transmita una actitud abierta y positiva ante el error a sus alumnos, actuando como guía o mediador.

Según afirmaba d’Aquino (2016: 10), con respecto a la interacción profesor-alumno, desde un punto de vista afectivo, la corrección “está marcada por connotaciones negativas”, puesto que se trata de un “acto comunicativo que implica una jerarquía de conocimientos y, no olvidemos, de poder”. El mencionado autor ya había planteado la necesidad de llevar a cabo este proceso “de manera respetuosa hacia el productor del error”, valorando su tiempo y esfuerzo y, además, utilizando un “tono adecuado” en el *feedback*.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

A modo de conclusión, la posibilidad de explorar en el funcionamiento de otro sistema educativo nos determinó a reflexionar sobre los distintos roles que corresponden al alumno y al profesor en relación con la corrección de errores. No se ha pretendido poner de manifiesto una posición a favor o en contra de ninguno de los sistemas educativos mencionados, sino mostrar otras opciones que podrían ser objeto de atención para los profesores de LEs.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BURT, M. (1975): "Error Analysis in the Adult EFL Classroom", *TESOL Quarterly*, 9 (1), 53 - 63.
- CASSANY, D. (1993): *Reparar la escritura, Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona: Graó.
- D'AQUINO, A. (2016): "¿De los errores se aprende! La corrección como instrumento didáctico", *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 71, 7-13.
- DURÁN, R. (2011): "Guidelines for Error Correction in the EFL Classroom", S. House (coord.). *Inglés. Investigación, innovación y buenas prácticas*, Barcelona: Graó, 61-67.
- GUILLÉN DÍAZ, C. y CASTRO PRIETO, P. (1998): *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera*, Madrid: La Muralla.
- ROY, D. (1991): "Les enseignants et les enseignantes exercent-ils une réelle influence sur l'apprentissage au collégial? ", *Pédagogie collégiale*, 5 (1), 37-40.
- TRUSCOTT, J. (2007): "The effect of error correction on learners' ability to write accurately", *Journal of Second Language Writing*, 16, 255-272.
- VIÑAO FRAGO, A. (2002): "La Enseñanza de la Lectura y la Escritura: Análisis Socio-Histórico", *Anales de Documentación*, 5, 345-359.

En torno al devenir epistemológico y la industria de la enseñanza de ELE

JESÚS A. MEZA MORALES
Universidad de Salamanca

I. INTRODUCCIÓN

El XXI es el siglo del español (Molina 2004). En la actualidad, nuestra lengua es la segunda lengua con más hablantes nativos del mundo. Hay, al menos, 21 millones de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) y se dice que más del 10 % del PIB español está vinculado a la lengua española. Aunque los pronósticos consultados auguran cierto estancamiento del crecimiento a mitad de este siglo, el desarrollo demográfico de los hispanohablantes nativos garantiza un espacio al español como una de las lenguas globales de esta centuria (Instituto Cervantes 2016).

Este texto presenta una aproximación crítica a asuntos significativos en la evolución de la disciplina. Para ello, se hace una revisión del devenir epistemológico, ideas, intervenciones, decisiones, leyes, acciones y actitudes que describen esta interpretación de la situación de la enseñanza de ELE en el siglo XXI.

2. LA CENTENARIA INDUSTRIA MODERNA DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS

Si bien es cierto que a partir del siglo XIX se impulsa la universalidad de la enseñanza de las normas de nuestra lengua dentro del mundo hispanohablante, es en el siglo XX cuando se fundan bases en pro del desarrollo de la disciplina e industria de la enseñanza de ELE, tal como se les conoce hoy en día. Desde mediados del siglo XVIII, en Estados Unidos (Pensilvania, Baltimore, Harvard...), las universidades venían incluyendo el estudio del *Spanish* dentro de su oferta educativa (Sánchez Pérez 1992), pero en el mundo hispanohablante el inicio de la enseñanza de ELE a nivel universitario parece iniciarse posteriormente, entrado ya el siglo XX, en la Universidad Nacional Autónoma de México, en 1921 (Huerta Mendoza 2017) y en la Universidad de Salamanca, en 1929 (Cursos Internacionales de la USAL 2017). Según las fuentes, ambos programas fueron creados para satisfacer los acuerdos con extranjeros. En el caso de la UNAM, para un curso de verano, y en de la USAL, para otro de diplomáticos. Desde entonces, estas dos instituciones son referencias en el campo y han mantenido una hegemonía significativa en los asuntos de enseñanza de ELE. Aun así, en términos estrictos, no se puede hablar, todavía, de una industria de enseñanza de ELE como tal. Si bien es cierto que desde hace décadas la enseñanza de ELE genera dividendos, todavía no existe una tipología fiscal específica para el gravamen de los servicios asociados al español como lengua extranjera (Cabrera Troyano 2009). Se tiene conciencia de que hace casi un siglo empezó a gestarse una aproximación científica en los departamentos de las universidades a la enseñanza de español para extranjeros, pero, aunque deben de existir

estadísticas, no ha sido posible acceder a ellas en este estudio. Aun así, cabe destacar que pronto se podrá hablar de 100 años de enseñanza de ELE.

3. SOBRE LA METODOLOGÍA (¿Y LA FILOSOFÍA?) DE LA ENSEÑANZA DE ELE

En esos cien años, la lengua ha sido la base. La herencia del método directo de traducción, y la dicotomía ante el uso del método tradicional mientras se asume el enfoque ecléctico adecuado, caracteriza el inicio de la dinámica de lo que podría ser la historia de la metodología de las lenguas extranjeras (aplicada a la lengua española), con todas las escuelas filosófico-educativas coactuando (estructuralista, constructivista, conductista, cognitivista). Estas ideas inciden en la consolidación o puesta de moda de un método u otro, y decantan su dinamismo entre posiciones teóricas y aplicadas a partir de una *corriente filológica* centrada en la enseñanza de la forma, y de otra *corriente lingüística*, más interesada en la función. En la segunda mitad del siglo XX el concepto de competencia de Chomsky tiene gran influencia en la enseñanza de las lenguas extranjeras y radicaliza, de alguna manera, las posiciones favoreciendo la evolución desde el estructuralismo. Pero el español no es en aquel momento la lengua de moda, como lo es ahora. El fin de la II Guerra Mundial impulsa la instauración de democracias en Europa que fomentan el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras. En oposición natural a las estructuras, emerge la propuesta constructivista del Consejo de Europa, en los años setenta.

Trim, director del grupo de trabajo del Consejo de Europa, puntualiza la finalidad de su trabajo:

“Nos propusimos aislar e identificar un número reducido pero coherente de objetivos relacionados con las necesidades comunicativas del discente. Luego tratamos de detallar, en términos de conocimientos y destrezas, lo que necesitaría hacer el alumno para utilizar la lengua en las situaciones comunicativas definidas. En razón de ello, estableceríamos posteriormente el programa conducente a la adquisición de tales conocimientos y destrezas y los medios precisos para evaluar, con el fin de que todas las partes implicadas en el programa puedan extraer las lecciones correspondientes sobre su éxito o fracaso” (citado por Sánchez Pérez 2009: 98).

Tras ese trabajo se consolida el concepto que define el *nivel umbral* (*threshold level*), que se transforma en la fórmula del enfoque comunicativo a mediados de los años setenta. Desde entonces se establecen niveles de dominio de la lengua y es entonces cuando, ya acabando el siglo XX, se asimilan institucionalmente las recomendaciones de política lingüística para la enseñanza del español dentro de esta tradición europea.

También en la segunda parte del siglo XX se va estructurando la institucionalización del discurso panhispanico por las academias, que legitiman internacionalmente un modelo de *lengua común y unida en la diversidad*, un modelo de español único como *lengua panhispanica* (Meza 2015), y sobre la que se articula el discurso actual de lo que Del Valle (2007) llama la *hispanofonía* para definir la ideología que subyace.

Conviene aclarar que, aunque el progreso científico de la pedagogía de las lenguas extranjeras está en efervescencia desde los años setenta (o antes), se sostiene que en la lengua española se asimilan los planteamientos europeos institucionalmente porque es en 1994 cuando se publica lo que al inicio fue el Manual de funcionamiento del Instituto Cervantes (inaugurado tres años antes, en 1991), lo que supuso la incorporación de gran parte de los postulados del Consejo de Europa a la enseñanza de ELE.

Ante la ausencia de estudios convincentes que demuestren la superioridad de un método con respecto a otros, parece oportuno centrarse en la selección de los procedimientos pedagógicos que sean más adecuados para la realización de actividades de aprendizaje en contextos particulares, lo que permitirá establecer un equilibrio entre distintos procedimientos en función de las características de cada tipo de alumnado. En este sentido, un planteamiento metodológico que pretenda favorecer el objetivo último de que los alumnos sean capaces de desenvolverse en situaciones reales de comunicación debe tener en cuenta que, tanto el aprendizaje consciente de reglas y la práctica centrada en aspectos formales, como el aprendizaje no sistemático basado en la propia experiencia pueden ser procedimientos válidos en diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje (Instituto Cervantes 1994: 79).

La pugna entre enseñar morfología o el uso comunicativo de la lengua parece superada. El primer *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1994) (PCIC) apuesta por una mirada conciliadora basada en el eclecticismo y en la enseñanza de tareas como alternativa metodológica. El trabajo realizado por el Consejo de Europa desde los setenta y que genera el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER), es traducido en 2002 al español por el Instituto Cervantes y se consolida la referencia europea en la enseñanza de ELE, y de España, a partir de la descripción y definición de las competencias y los contenidos por niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2), que se derivan de los anteriores (básico, intermedio y avanzado).

La versión actual del PCIC (2006) rige en el diseño de los contenidos y destrezas que debe alcanzar cada usuario por nivel, pero como se evidencia, la enseñanza de ELE siempre va un poquito retardada, como en diferido, respecto a la vanguardia disciplinar. Han pasado once años desde 2006 y, aunque el PCIC presta atención a las variedades lingüísticas de la lengua española, en sintonía con el discurso panhispanista de las academias, todavía hay mucho por hacer en pro del ímpetu intercultural, variacionista y panhispanista que parece caracterizar el estado del arte actual en el devenir epistemológico de la enseñanza de ELE.

4. LENGUA, ENSEÑANZA Y ELE

Desde la perspectiva teórica, moderna, actual, puede inferirse que lo que más ha incidido en la evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras es la noción de lengua que se tiene al momento de enseñar. Hay por lo menos tres teorías sobre la lengua y la naturaleza lingüística que influyen implícita o explícitamente. La más tradicional ha sido la visión estructural, que entiende la lengua como un sistema relacionado y estruc-

turado. Luego está la visión funcional, donde la lengua es vehículo de la comunicación, y la tercera visión es la interactiva, que enfatiza el rol vehicular, pero subraya que el objeto es relacionarse socialmente (Richards y Rodgers 1986). En torno a estas tres concepciones teóricas de la lengua ha venido también surgiendo, en vínculo con ellas, una prolífica concepción de métodos y enfoques (*tradicional, directo, comunicativo*, entre otros), todos centrados, con mayor o menor éxito, en facilitar el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En el campo de la lingüística, destaca el trabajo de Chomsky (1965), que diferencia entre competencia y actuación (*performance*) y permite que se considere la competencia como el conocimiento que el usuario (hablante u oyente) tiene sobre la lengua para poder producir y entender, mientras que la actuación vendría a ser el uso, el desempeño, que hace el usuario en situaciones concretas. Esta distinción entronca con la histórica dicotomía de Saussure (1916) entre *langue* y *parole*. Para estos dos lingüistas la *langue* o *competence* es algo sistemático y objeto de estudio de la lingüística; la *parole* o *performance* carece de sistema y de rasgos propios, por lo que no puede ser objeto de estudio de la lingüística teórica (Melero 2004: 691).

La Lingüística Aplicada reacciona contra la poca importancia dada a la actuación. A partir de la dicotomía Chomsky, luego, en los años setenta, Hymes sustituye la *competencia gramatical* por el concepto de *competencia comunicativa*, que aborda el estudio de la lengua en uso y no de manera descontextualizada, y sostiene que hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían absurdas, ya que los actos de habla modulan la forma lingüística del mismo modo en que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de fonología, o las reglas semánticas los de sintaxis (cf. Hymes 1972). Este cambio tiene que ver con la superación de una concepción estructuralista de la lengua, para dar paso a una visión funcional. La perspectiva hymesiana considera inadecuadamente incompleta la idea de Chomsky porque “se limita a la competencia lingüística del hablante-oyente ideal en una sociedad homogénea y no considera aspectos centrales del uso de la lengua” (Cenoz 2004).

A partir de este proceso de teorización que surge entonces presentando enfoques que van desde lo gramatical a lo comunicativo y en que además inciden corrientes de pensamiento (metodología) conductistas, cognitivistas y nociofuncionales, se va consolidando un cambio significativo que se manifiesta en la forma de concebir la lengua y, en consecuencia, la enseñanza de lenguas extranjeras. En este cambio de orientación metodológica tuvo una importancia fundamental el Proyecto de Lenguas Vivas del Consejo de Europa, que, desarrollado durante el decenio de los setenta, buscó un marco de acción común para la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa (cf. Santos 1999).

Como se ha sugerido antes, a partir de entonces hay un antes y un después en la enseñanza de lenguas extranjeras. Emerge después la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson, en los años noventa, cuyas nociones de contexto e interacción son ejes en torno a los cuales se sugiere que la lengua debe considerarse desde una visión interactiva y, por tanto, aparece como clave el aprendizaje y la enseñanza de la interculturalidad.

En la frontera con el nuevo siglo surgen, a la vez, voces que proclaman la necesidad de ver al estudiante de lenguas, no como un copista del hablante nativo, sino como un hablante intercultural (Kramsch 1993, Byram 1997), o, lo que es lo mismo, como quien es capaz de interactuar con otras personas, mediar entre diferentes culturas y aceptar otras percepciones del mundo (cf. Byram *et al.* 1998: 5). Estos antecedentes han situado la competencia comunicativa intercultural como objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras. (González Plasencia 2017: 25).

5. ¿LA VANGUARDIA DE LA ENSEÑANZA DE ELE EN DIFERIDO?

La publicación del MCER se lleva a cabo, en inglés y francés, en 2001 y, en español, en 2002. El documento es muy importante y trasciende las fronteras europeas. En Latinoamérica ya lleva tiempo estudiándose, pero no es un documento oficial que intervenga en asuntos de educación y lenguas, como sucede en Europa; aunque incida de alguna manera. La tradición metodológica descrita en este trabajo corresponde más a la situación europea que a la americana, aunque la dinámica transversal transatlántica y la realidad global son innegables. Con todo, el MCER es un primer documento oficial, quizá impreciso en lo intercultural, que interviene en el espacio de las lenguas europeas. Sugiere que la concepción de la lengua es más bien funcional en tanto que lo imperante es la acción. Tiene en cuenta e incluye descripciones de contextos comunicativos categorizados en cuatro dominios: público, personal, educativo y ocupacional; y también describe los componentes de la competencia comunicativa, lingüístico, sociolingüístico y pragmático, todos comprendidos por diferentes conocimientos, destrezas y habilidades. Pero esa tendencia metodológica que parece cada vez más presente en la enseñanza de lenguas extranjeras, y catapulta y sitúa en el centro la competencia intercultural como el objeto de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas (L2) o lenguas extranjeras (LE), ha de consolidarse, en la lengua española, posteriormente. No es difícil darse cuenta de que las concepciones del lenguaje de este tipo asumen un compromiso integral con los sujetos como actores sociales que desarrollan una identidad particular al interactuar con otros sujetos. Ser capaz de comunicarse verbalmente de manera eficaz implica ser capaz de actuar eficazmente en contextos concretos bajo restricciones específicas: actuar supone un conocimiento general del mundo, deseos e intenciones; contexto, personas, lugares, tiempos, instituciones, acontecimientos y objetos concretos (cf. Jiménez 2011: 10).

Podría decirse que la visión de la enseñanza de lenguas extranjeras con una visión de lengua interactiva, es decir, de enseñanza intercultural, centrada en relacionarse socialmente, se consolida institucional y glotopolíticamente en Europa, con la publicación del *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP) o, lo que es lo mismo el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas* (MAREP) (2008). Es el paso siguiente, tras 2001(2). En este documento se describe el componente plurilingüe y pluricultural basado en saberes: *saber* (conocimientos), *saber hacer* (habilidades, procedimientos), *saber ser* y *saber estar* (actitudes). Se habla de competencias globales y, evidentemente, complementa al MCER y deja claro que el centro del aprendizaje y de la enseñanza de L2/LE es lo intercultural y lo interlingüístico. Este paso hace falta darlo en español.

El devenir epistemológico de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras muestra la necesidad de alcanzar un ideal plural. La intención de este trabajo es situar la reflexión en el hecho de que en nuestra lengua *lo plural* encaja perfectamente con el discurso de unidad de la política lingüística panhispánica, y en sintonía también con la efervescencia de nuevas narrativas dialectológicas que deconstruyen la noción coseriana de lengua y dialecto por las variedades panhispánicas. Así, ese *pluridialectismo* de la lengua española (plurivariación) se empodera y modula actualmente, aunque parece apreciarse también que, institucionalmente, todavía pesa en la formación de profesores, en la enseñanza de ELE a extranjeros y en la gestión, la idea del enfoque comunicativo por encima de lo intercultural-panhispánico; probablemente, por asumir el MCER de 2002 y el PCIC de 2006, y no el MAREP de 2008, y una necesaria actualización del PCIC.

Habría que realizar otra investigación específica y comparada para identificar si en las otras lenguas globales (postimperiales), inglés y francés, los organismos de las políticas lingüísticas y / o los centros de enseñanzas utilizan un equivalente del PCIC para enseñar inglés o francés con contenidos culturales parciales sin equidad entre las variedades anglohablantes o francohablantes. La información que se tiene es que, como en español, no hay nada igual. La evolución de las políticas lingüísticas ha sido diferente. Esta realidad y la existencia de un documento curricular como antes se ha mencionado es percibido, eventualmente, como un desarrollo y como un éxito. Sin embargo, existe también la idea de que, al desconocer las realidades de las industrias hispanoamericanas de la lengua española, si pudiera haber tal cosa, todo el desarrollo se podría reducir al interés neocolonialista de un “imperialismo lingüístico” (Moreno Cabrera 2015). Con todo, siguiendo con lo relativo a la vanguardia de la enseñanza en nuestra lengua (L2/LE), se debe reconocer que el panorama no es desalentador.

Se sostiene que ha habido cierto retraso, porque el impulso nociofuncional que condujo a la concepción del nivel umbral dentro de una visión comunicativa (funcional) de la lengua y de la enseñanza, alcanzado por los especialistas europeos en la década de los setenta, se plasma en 1994 con el PCIC. Si bien la tendencia general que lo inspira ideológicamente es de carácter constructivista, aún está presente un fuerte núcleo de tendencia positivista que pretende actuar como anclaje de la actividad pedagógica que ejercen los centros, garantizando unos niveles de coherencia mínimos para estandarizarla (Agulló 2015: 82).

El MCER se publica en 2001-2, y casi diez años antes ya está el antecesor del PCIC modulando la enseñanza de ELE, en forma de manual interno. Entonces hubo vanguardia. Pero, respecto a las propuestas del *Threshold Level* europeas, que siguen vigentes, han pasado más de cuarenta años. Todo el desarrollo específico de ELE que va de 1994 a 2006, fechas en que se publican la primera versión del PCIC y la vigente, respectivamente, se ha modulado una visión más centrada en lo comunicativo que en lo intercultural, y más en lo español que en lo panhispánico o hispanoamericano. Si bien es cierto que en el PCIC de 1994 se presenta una visión amplia del aprendizaje y de la enseñanza, se considera la necesidad de adaptar los lineamientos de enseñanza a cada contexto de aprendizaje en que se encuentra el centro, y también se promueve libertad de ense-

ñanza para fomentar en el alumno la responsabilidad por su propio aprendizaje (autonomía), estimulando la competencia intercultural. Esta misma idea se mantiene en la versión del 2006, solo que ante el inminente desplazamiento (teórico) del centro clave de la enseñanza de lenguas extranjeras hacia lo intercultural, y no hacia lo gramatical, el nuevo PCIC va más allá de la simple declaración de intenciones hecha en 1994. En la introducción a la republicación de un texto de finales de los noventa, cuando todavía no se había publicado el MCER, divulgado *online* por el Centro Virtual Cervantes, el coordinador del PCIC comentaba esta evolución:

La diferencia básica es que en la versión del 94 las dimensiones de interculturalidad y de autonomía en el aprendizaje constituían una declaración de intenciones pedagógicas, con un desarrollo muy limitado en cuanto a especificaciones curriculares concretas. Sin embargo, en la versión de 2006, estas dimensiones adquieren ya carta de naturaleza al presentarse ampliamente desarrolladas en las listas de objetivos generales y de contenidos, con tres inventarios que tratan la materia cultural desde la triple perspectiva de cultura, sociocultura e intercultura y un inventario centrado en los procedimientos de aprendizaje. A todo esto se añade en la versión de 2006 un tratamiento mucho más amplio y detallado de la lengua en los aspectos gramaticales, de pronunciación, pragmático-discursivos y nocionales (García Santa-Cecilia 2007).

Ubicándose en el tiempo actual, es posible aceptar que hace diez años hubiera cierta sincronía entre la teoría y la metodología que apunta hacia la interculturalidad como centro de la enseñanza de ELE, la política lingüística del Consejo de Europa (MCER, 2002) y la actualización del *deber ser* o política de la enseñanza de español a extranjeros, con el PCIC del 2006. Aun aceptando que se diera esta realidad, fue bastante efímera. En la actualidad, la actualización parece estar gestándose por la impetuosa necesidad de adaptar el MCER a los lineamientos del MAREP. Además, resulta muy significativo que, siendo un documento oficial del Consejo de Europa, la traducción llegue a España desde Francia (no como la del MCER, que la hizo el IC), y destaca que el documento es todavía más conocido como CARAP, sus siglas en francés.

Un trabajo muy reciente (2017) publicado por la Universidad de Extremadura, España, y desarrollado en un doctorado en la Universidad de Salamanca, sugiere que hay mucho por hacer para adecuar el PCIC a las últimas propuestas del MCER (2008) o, dicho de otro modo, a la promoción de una enseñanza genuinamente plurilingüe y pluricultural. Entre las críticas que recoge este trabajo resalta que el PCIC circunscribe la interculturalidad al mundo hispánico y este hecho lo “aparta de los presupuestos del hablante intercultural, aspecto que, por otra parte, el propio PCIC establece como uno de sus tres objetivos principales y transversales” (González Plasencia 2017: 35). En este trabajo se subraya también que la selección de la variedad lingüística que hace el actual PCIC es la norma culta centropeninsular. Destaca que, aunque el PCIC se centre en recoger los contenidos necesarios para la enseñanza de español, los enfoques plurales de las lenguas abogan por lo plurilingüe, de modo que “esto no significa que se obvien el resto de variedades -puesto que se pretende la comunicación más allá de las diferencias- y en el PCIC destaca muy por encima del resto una de ellas” (González Plasencia 2017: 35). Y agrega, en lo relativo a los inventarios culturales:

Los saberes y comportamientos socioculturales que se incluyen se refieren solo a España y no a los países de Hispanoamérica [...] debido a la dificultad que conlleva realizar un análisis de la enorme variedad de aspectos que se dan en cada una de las sociedades de los países hispanos (González Plasencia 2017: 36).

Pero ha pasado una década y en español la situación es alentadora porque hay que reconocer el sinfín de trabajos en torno a la interculturalidad que se han venido divulgando en las revistas especializadas, y en congresos y encuentros celebrados a un lado y otro del Atlántico. Además, no puede pasar desapercibido el aporte de la *kultura* con *k* al componente cultural hecho por Miquel y Sans (1992), que representa un matiz válido y específico para el ELE.

6. EL DOGMA ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE ELE

Justo ahora, finalizando, casi la segunda década del siglo XXI, se presencia un resurgir del Instituto Cervantes como una institución autónoma. En el mundo panhispanico existen conocimiento y avances, en unos lugares más que en otros, sobre la enseñanza de ELE, sobre la evolución de la disciplina y sobre su estatus actual. Hay bastante interconexión. Incluso parece superada esa insistencia en que la variante centropeninsular se tome como modelo. Teóricamente es un hecho, pero se ha visto que la realidad difiere en la práctica y aún hoy continúan desarrollándose proyectos, instituciones y programas que asumen al español castellano como referencia. No obstante, parecen correr tiempos propicios para los cambios. En este proceso de constante deconstrucción se identifica la tendencia actual a una triangulación de los ideales de interculturalismo, por un lado, el impulso reivindicador del variacionismo, por otro, y, finalmente, un panhispanismo sin complejos. Si se entiende por *dogma* la proposición, el conjunto de creencias indiscutibles, los fundamentos asumidos, como principios innegables, no parece osado sostener que el dogma actual de la enseñanza de ELE tiene forma piramidal y se compone de estos tres planteamientos que apuntan hacia lo *multi*, lo *pluri* y lo *pan* de nuestra lengua y sus culturas.

7. A MODO DE CONCLUSIÓN

Van casi cien años de enseñanza de ELE, el español genera dividendos y beneficios estratégicos al ser la segunda lengua con más hablantes nativos, pero no hay todavía un gravamen para etiquetar y tasar al sector que ofrece servicios vinculados a la lengua, tampoco existe una industria como tal hasta tanto no se tenga información precisa del sector (cf. Cabrera Troyano 2009, FEDELE 2016) y existen importantes retos para actualizar la enseñanza de ELE (González Plasencia 2017). Asimismo, en la segunda década del siglo XXI se observa el avance consensuado y panhispanico en el Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE) y los logros y alcances locales que intervienen en todo este proceso de enseñanza de español a extranjeros (Consorcio ELSE, en Argentina, Instituto Caro y Cuervo, en Colombia, etc.). Son muchos aspectos y múltiples los factores que intervienen en el devenir epistemológico de la disciplina del aprendizaje y la enseñanza de español a extranjeros, en su avance hacia la consolidación como industria y en el proceso de estandarizar los criterios panhispanis-

tas en su enseñanza, pero, partiendo de la diversidad panhispánica y de las diferentes tradiciones de cada país hispanohablante (el acrónimo es, incluso, distinto según el lugar –ELSE, en el cono sur–), enseñar nuestra lengua a extranjeros es, en esencia, una acción estratégica y rentable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGULLÓ COVES, Jorge (2015): “Análisis crítico de los procesos curriculares del Instituto Cervantes”, *MarcoELE*, 21, http://marcoele.com/descargas/21/agullo-procesos_curriculares_ic.pdf, [consulta: 15/07/2017].
- CABRERA TROYANO, Miguel (2009): “El valor económico del ELE”, CABRERA TROYANO, M., GÓMEZ ASENCIO, J. (ed.), *La economía de la enseñanza de español como lengua extranjera. Oportunidades del español como lengua extranjera*, Madrid: Ariel-Fundación Telefónica.
- CENOZ IRAGUI, Jasone (2004): “El concepto de la competencia comunicativa”, SÁNCHEZ LOBATO, J., SANTOS GARGALLO, I. (coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como lengua segunda (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 449-465.
- CHOMSKY, Noam (1970): *Aspectos de la teoría de sintaxis*, Madrid: Aguilar.
- CURSOS INTERNACIONALES USAL (2017): *Historia. Quiénes somos*: Salamanca: Universidad de Salamanca, <https://cursosinternacionales.usal.es/es/historia> [consulta: 15/07/2017].
- DEL VALLE, José (coord.) (2007): *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*, Madrid: Vervuert-Iberoamericana.
- FEDELE (2016): *Informe sectorial: Español en España*.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro (2007): “Entrevista a Álvaro García Santa-Cecilia”, *MarcoELE*, 5, <http://marcoele.com/descargas/5/entrevista-garciasantacecilia.pdf> [consulta: 15/07/2017].
- GONZÁLEZ PLASENCIA, Yeray (2017): “En torno a la competencia comunicativa intercultural en E/LE: posibilidades y limitaciones de la actitud panhispánica”, NIETO CABALLERO, G. (coord.), *Nuevas aportaciones al estudio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas*, Cáceres: Universidad de Extremadura, 25-40, <http://dehesa.unex.es/xmlui/bitstream/handle/10662/5263/978-84-608-9678-4.pdf?sequence=1> [consulta: 15/07/2017].
- HUERTA MENDOZA, Leonardo (2017): “La enseñanza de español en el CEPE”, *El Universal*, México, <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/cultura/letras/2017/03/17/la-ensenanza-del-espanol-en-el-cepe> [consulta: 15/07/2017].
- HYMES, Dell (1996): “Acerca de la competencia comunicativa”, *Forma y Función*, 9, 13-37.
- INSTITUTO CERVANTES (1994): *Plan curricular del Instituto Cervantes. La enseñanza del español como lengua extranjera*, Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.
- INSTITUTO CERVANTES (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: MECD-Anaya, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [consulta: 15/07/2017].
- INSTITUTO CERVANTES (2012): *Las competencias claves del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm [consulta 15/07/2017].
- INSTITUTO CERVANTES (2016): *Informe El Español: una Lengua Viva*, <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf> [consulta: 15/07/2017].

- JIMÉNEZ, Carlos César (2011): “El Marco europeo común de referencia para las lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje: exploración de una normatividad flexible para emprender acciones educativas”, <http://www.juegosdelenguaje.com/papers/mecrl.pdf> [consulta: 15/07/2017]
- MAREP (2008): *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas* (CARAP), http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_version3_ES_%2015072010.pdf [consulta: 15/07/2017].
- MELERO ABADÍA, Pilar (2004): “De los programas nociofuncionales a la enseñanza comunicativa”, SÁNCHEZ LOBATO, J., SANTOS GARGALLO, I. (coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como lengua segunda (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 689-714.
- MEZA MORALES, Jesús Alfredo (2015): “La Asociación de Academias de la Lengua Española y la legitimación internacional de la lengua panhispánica”, *Cuadernos de la Escuela Diplomática*, 54.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos (2015): *Los dominios del español. Guía del imperialismo lingüístico*, Madrid: Síntesis.
- MIQUEL, Lourdes, SANS, Neus (1992): “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”, http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9 [consulta: 15/07/2017].
- MOLINA, César Antonio (2004): “Discurso de clausura del III Congreso Internacional de la lengua española”, http://congresosdelalengua.es/rosario/clausura/molina_c.htm [consulta: 15/07/2017].
- RICHARDS, Jack C., RODGERS, Theodore S. (2009): *Enfoques y metodologías en la enseñanza de idiomas*, Barcelona: Edinumen.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (1992): *Historia de la enseñanza de español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (2009): *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. España: SGEL.
- SANTOS GARGALLO, Isabel (2010): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera*, Madrid: Arco Libros.

Videograbaciones como estrategias de aprendizaje en la enseñanza de español como L2

ALMA LAURA MONTES HERNÁNDEZ
Universidad de Guanajuato. México

LISA MARIE CONAWAY ARROYO
Universidad de Guanajuato. México

En la presente comunicación se presentan los productos de aprendizaje por medio de videograbaciones, las cuales son utilizadas como tareas finales de la clase de *Gramática 500* del Departamento de Lenguas de la Universidad de Guanajuato. Dichas grabaciones han servido no sólo para mostrar las prácticas de la gramática estudiada en las aulas, sino también la exposición que los aprendientes han tenido ante el medio de inmersión en el que se encuentran, y denotan elementos tanto verbales como el lenguaje no verbal.

I. OBJETIVO DE LA COMUNICACIÓN

Los objetivos de la comunicación son los siguientes:

- Interacción entre los miembros del grupo, propiciando la comunicación efectiva y afectiva.
- Propiciar en los estudiantes la autonomía en las actividades, aportando de manera libre, en cuanto a los recursos de input tanto propios del estudiante como los obtenidos en la clase presencial y el medio en el que se encuentran inmersos.
- Generar un output acorde con el mensaje que se desea transmitir.
- Uso de los elementos socio pragmáticos adquiridos en su proceso de inmersión en el contexto social de los hablantes nativos.

2. INTRODUCCIÓN

Tal como se menciona en el MCER (2002), a través del uso de video se pretende fomentar el desarrollo de la consciencia sobre la lengua y la comunicación, e incluso de las estrategias meta cognitivas, que permiten que el ser social sea más consciente de su propia espontaneidad a la hora de abordar las tareas, y, en concreto, más consciente de la dimensión lingüística de éstas, llegando a controlarlas.

La presente comunicación muestra los trabajos desarrollados en clases presenciales: apoyándose el maestro titular en la incorporación de videos producidos por los usuarios, se presentan videos individuales para lograr finalmente el video grupal que repre-

senta la parte central de la práctica. Los grupos en los cuales se desarrolló dicha práctica, son grupos de gramática del Área de Español para extranjeros, del Departamento de Lenguas, de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, de la Universidad de Guanajuato, desde 2010 a 2016. El profesor titular utiliza un enfoque comunicativo en clase, buscando que los participantes interactúen dentro de contextos o situaciones.

Durante los años en que se ha trabajado con la herramienta de videos, y al observar dichos videos para ayudar a los estudiantes en el aprendizaje del idioma español, como docentes pudimos encontrar los elementos no verbales que los estudiantes utilizaban en su acto comunicativo, quizá influenciados por el medio donde viven al estudiar la lengua meta. Es claro que los estudiantes acuden a nuestras aulas para el conocimiento formal de la lengua, pero es en el medio donde se desarrollan que tienen la adquisición del lenguaje y con todo lo que esto conlleva, es decir más allá de la palabra escrita y oral, los elementos no verbales que ellos pueden aprender en la interacción con los nativos de la lengua.

Ahora bien respecto al lenguaje o verbal, son conocidos los temas y planteamientos realizados por Fernando Poyatos (1994), sobre la importancia del lenguaje no verbal en el acto comunicativo y, especialmente, en el ámbito de la enseñanza de E/LE.

Fernando Poyatos (2004) nos menciona la importancia de los elementos no verbales pero dentro de la enseñanza del aula, dando propuestas para enseñarlo. Pero no da énfasis en los elementos que los estudiantes adquieren en su proceso de aprendizaje cuando se encuentra en un contexto de inmersión, aunque sí destaca la importancia de la enseñanza de los elementos no verbales de la comunicación.

3. CONTEXTO

Los participantes que presentamos en esta comunicación son de diferentes países, tales como Corea, Japón, Rumania, Estados Unidos, China y Alemania. Es interesante que cada estudiante tiene su propia cultura y por ende trae consigo a su entorno de aprendizaje el lenguaje no verbal, correspondiente a su propia cultura de origen; en un principio los estudiante pueden interactuar con el medio solo con las palabras que conocen en español pero es evidente que la carga del lenguaje no verbal puede acentuar o mitigar el mensaje que se desea transmitir.

4. CONCEPTOS PARA LA INVESTIGACIÓN

Los conceptos respecto al lenguaje no verbal que abordaremos, son los siguientes:

- Quínésica.
- Proxémica.
- Paralingüístico.

Estos conceptos los define con bastante claridad Alazne Ciarra Tejada, en su proyecto final de Máster, titulado *El lenguaje no verbal. Utilidad y dificultades de su enseñanza*

en la el aula de E/LE (2009). Ella nos menciona que en cuanto a la quinésica, se refiere al movimiento y a las posturas corporales que adquieren tanto el emisor como el receptor durante la interacción comunicativa. Esta información que trasmitimos a través de nuestras posturas y gestos corporales es muy significativa y ayuda al interlocutor a captar nuestras intenciones o nuestras actitudes en el discurso. En lo referente a la proxémica es aquella que se refiere al uso cultural que hacemos los interlocutores del espacio que mantenemos durante el acto comunicativo. Y por último lo paralingüístico se refiere al conjunto de timbre, tono, cantidad, tipo de voz como el susurro (cualidades y modificadores fónicos); los actos de toser, reír, llorar, suspirar... (sonidos fisiológicos y emocionales); onomatopeyas, interjecciones, emociones sonoras como resoplar, gemir, y otros sonidos sin grafía establecida como ¡Uff!, ¡Bua!, etc. (elementos cuasi-léxicos o alternantes paralingüísticos); pausas, silencios.

Tomando en cuenta las definiciones anteriores, presentamos en esta comunicación las selecciones de los vídeos que muestran tanto los elementos quinésicos, proxémicos y paralingüísticos obtenidos por los participantes del medio o bien una mezcla entre su cultura de origen y la mexicana, lo que si queda de manifiesto es que se trasmite el mensaje deseado en sus actos de habla y los elementos verbales acentúan ese mensaje.

5. DATOS, VIDEOGRABACIONES

Los elementos recolectados y presentados en esta comunicación, corresponde a los extractos de los videos grupales realizados por los estudiantes de la clase de gramática 500. Dichas extractos se seleccionaron atendiendo expresiones gestuales que acompañan la producción oral de los aprendientes, las cuales tienen influencia tanto de su entorno de procedencia como de su entorno de inmersión. Es claro que el acompañamiento de esta parte gestual propicia que el mensaje sea trasmitido con mayor claridad.

La tabla a continuación presenta los temas de los videos, así como la explicación de la parte gestual tomada para esta presentación.

La muerte de Anvy (2015)				
Saludo 0:31 – 0:34 (A)	Negación 0:41 – 0:42 (B)	Expresión: <u>mmm</u> 0:50 – 0:54 (C)	Afirmación negativa. 0:57 – 1:02 (D) <u>quinésico</u>	¡No manches! 4:04 – 4:05 (F) <u>paralingüístico</u>
				

El divorcio (2012)		
Odio. 0:15 – 0:17 <u>quinésico</u>	Nada más, No. 0:30 – 0:33 <u>quinésico</u>	¿No sabes por qué? 0:38 – 0:40 <u>Quinésico, proxémica</u>
		
¿Dónde estabas? 0:54 – 0:58 <u>quinésico</u>	Sorpresa de ella al verse descubierta. 1:17 – 1:24 <u>quinésico</u>	¡Qué pedo tienes! 1:42 – 1:48 <u>Quinésico y paralingüístico</u>
		
¡No manches! 1:56 – 2:03 <u>Quinésico y paralingüístico</u>	¡Ellos no te quieren! 2:47 – 2:52 <u>Quinésico</u> <u>paralingüístico</u>	Enojo, estruja la cerveza. 3:08 – 3:11 <u>Quinésico y paralingüístico</u>
		
¡Ojalá! Cruza los dedos. 3:25 -3:27 <u>quinésico</u>		
		

Una vieja madre y sus hijos				
¡Eres idiota! 0:48 – 0:57	“le da golpecitos para aliviarle la tos” 1:08 – 1:11	¡Pinches cabrones! 1:13 – 1:17	¡Ojalá que tenga todo mi dinero! 1:54 – 1:57	Adiós, nos vemos. 2:10 – 2:13
				

Una novela Guanajuatense		
¿Es posible, no? 0:10 – 0:14	...guapo, suave ... 0:26 – 0:30	Entra el novio y pide dos tequilas 0:43 – 0:48
		
... a la mujer más hermosa. 1:14 – 1:17	Solamente a ti 1:21- 1:24	Ve la hora y decide pagar parquímetro 1:48 – 1:53.
		
¡tengo buena suerte. 2:48 – 3:04 ...	Preocupación del novio. 3:11 – 3:18.	
		

El amor eterno 2014			
Se encuentran por casualidad 0:47 – 1:02	Mira mi corazón 2:18– 2:21	Hasta mañana 3: 15 3:18	¡No mames! 4:09 –4:20
			

El amor incompreso 2012			
¿Qué te pasa? 0:19 - 0:21	¡No digas eso que te mato! 0:36 - 0:41	¿Quién es la afortunada? 0:43 - 0:46	¡Claro! 1:51 - 1:54
			
Pero Nobu. ¿quién es la afortunada? 2:12 - 2:19	No es buena para ti 2:28 - 2:33	¡No me importa! 2:43 - 2:48	
			

León el profesional			
No es mi problema 0:36 - 0:40	Espero que sepas leer 0:50 - 0:57	...trabajo solo...eran los mejores. 1:24 - 1:34	¿Por qué me haces esto? 1:36 - 1:38
			
Exacto, mi vida es tu responsabilidad. 1:45 - 1:50	Vete de mi casa 2:06 - 2:12	No vuelvas está bien. 2:37 - 2:59	¿Qué estás leyendo? 3:52 - 4:01
			

Tarde lluviosa			
Deja de llorar, ¿por qué lloras? 0:05 - 0:10	...siempre, siempre estuviera conmigo 0:30 - 0:37	...nada es imposible ...ya 0:50 - 0:56	<u>¡No manches!</u> <u>1:30 - 1:35</u>
			

6. CONCLUSIONES

Los participantes incorporan la influencia del medio, dado que viven en contexto de inmersión, no imitándose a lo aprendido en la clase formal. Los productos en la lengua meta, en específico lo referente a las grabaciones hechas por los participantes, se pudieron ver los siguientes aspectos:

1. Los participantes comienzan con temor, reduciendo su expresión corporal a dar una evolución a media que tenían que grabarse, usando los movimientos para expresarse y no sólo la lengua meta.
2. La grabación correspondiente a las grabaciones grupales, fue creada de manera completamente libre, sin corrección previa del profesor (al igual que las demás grabaciones), los estudiantes no solamente aportan los elementos lingüísticos de la lengua meta, sino su propia personalidad en el desarrollo de los personajes.
3. Los participantes dominan la exposición a la cámara utilizando la lengua meta. Dicha exposición ayudo a los participantes a perder sus inhibiciones.
4. Complementa el lenguaje hablado con los gestos, acompañando el mensaje y dándole la fuerza necesaria.
5. Puede haber errores en las estructuras gramaticales, pero con la ayuda de los gestos transmiten el mensaje deseado. En ocasiones, el lenguaje no verbal sustituye el lenguaje verbal. De modo que, cada expresión facial y cada gesto contribuyen al significado general de una enunciación. Así bien, Birdwhistell (1955), considera que en una conversación se transmite, en su mayoría, en el nivel social, interpersonal de forma no verbal.
6. En México, en especial la zona centro del país, los nativos acompañamos el lenguaje verbal con lenguaje no verbal, lo que influye en los aprendientes en la lengua meta. Consecuentemente, Surkamp (2014: 12) nos dice que "...el lenguaje corporal acompaña así a cada acto de habla que hacemos, e incluso si no hablamos, nuestro comportamiento no verbal transmite constantemente información que puede ser significativa".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIRDWHISTELL, RAY L. (1955): "Background to Kinesics", *ETC* 13, 10-18.
- CESTERO, M. A. (1999): *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Arco/libros.
- CIARRA TEJADA, ALAZNE. (2009). *El lenguaje no verbal. Utilidad y dificultades de su enseñanza en la el aula de E/LE*, <http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2010/memoriamaister/1-trimestre/alazneciarr.html>

- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Anaya.
- FARRELL, T.S.C. (2004): *Reflective practice in action*, Thousand Oaks, CA:Corwin Press.
- LORENZO, F. (2006). *Motivación y segundas lenguas*, Madrid: Arco/libros.
- POYATOS, F. (1994): *La comunicación no verbal*, Madrid: Akal.
- POYATOS, F. (2004): “Los comportamientos no verbales y su consideración en el aula”. *Puertas a la lectura*, 17, 116-127.
- ROBINSON, P. (ed.) (2011): *La dimensión cognitiva en la enseñanza de lenguas*, Barcelona: Edinumen.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (2004): *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas*, Madrid: SGEL.
- SURKAMP, C. (2014): “Non-Verbal Communication: Why We Need It in Foreign Language Teaching and How We Can Foster It with Drama Activities”, *Scenario*, 8 (2), 12-27.

Análisis de la variación geolingüística en los exámenes DELE

HERMINDA OTERO DOVAL
Universidad de Vigo

I. INTRODUCCIÓN

El área lingüística del español es una de las mayores del mundo. Ocupa el cuarto lugar en superficie física (12 207 000 km²), después del inglés, francés y ruso; y las tres áreas geográficas en las que la lengua española tiene mayor presencia son, por orden: Latinoamérica, España y el continente europeo, y Estados Unidos.

La lengua española se expande rápidamente y se concibe como lengua internacional de comunicación, pero no únicamente por razones demográficas, sino que, además, existen procesos sociales, económicos y políticos que han dado lugar al intercambio y movimiento de bienes económicos y culturales, entre los que se encuentran, indudablemente, los relacionados con el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas. En el caso del ELE, “a fines de los ochenta era todavía un recurso de la cultura, a principios del siglo XXI E/LE es un recurso económico” (Vázquez 2008: 47).

Los datos sobre la situación de la lengua española en el mundo que el Instituto Cervantes proporciona anualmente así lo demuestran. A continuación, extraemos aquellos que consideramos más relevantes del *Informe 2015*.

El español es la lengua materna de cerca de 470 millones de personas, lo que equivale al 6,7 % de la población mundial, pero el Instituto Cervantes (IC) cifra en 559 millones el número de hablantes o usuarios potenciales de español en el mundo y en más de 21 millones los aprendientes de ELE.

Los hablantes de español se dividen, según el IC (2015: 8), del siguiente modo:

	MUNDO HISPÁNICO	FUERA DEL MUNDO HISPÁNICO	TOTALES
Grupo de dominio nativo (GDN)	423.252.042	44.549.410	467.801.452
Grupo de competencia limitada (GCL)	24.082.973	45.840.021	69.922.994
Grupo de aprendices de lengua extranjera (GALE)			21.252.789
Grupo de usuarios potenciales			558.977.235

El porcentaje de personas que habla español aumenta moderada y continuamente debido a motivos demográficos (las previsiones actuales estiman que en 2030 el núme-

ro de hispanohablantes supondrá el 7,5 % de la población mundial y que dentro de tres o cuatro generaciones, el 10 % del mundo se entenderá en español) y, en la actualidad, el español es la segunda lengua con más hablantes del mundo, tanto como lengua materna como por usuarios potenciales, después del chino mandarín.

Si tenemos en cuenta estos datos relativos al área lingüística y al número de hablantes, no es de extrañar que la variación geolingüística sea uno de los aspectos más estudiados de la lengua española.

2. LA CERTIFICACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

La evaluación desempeña múltiples funciones, entre ellas, Álvarez Méndez habla de “formación, selección, certificación, ejercicio de autoridad, mejora de la práctica docente; funciones relacionadas con la motivación y la orientación; funciones administrativas, académicas de promoción o de recuperación; de información y de retroalimentación, de control” (2001: 24).

Aunque las tendencias actuales en didáctica de las lenguas se centran en el proceso de aprendizaje-enseñanza y en la reflexión sobre el mismo, en el ámbito de la evaluación certificativa lo importante es el resultado y no el proceso, ya que los instrumentos de acreditación de competencia lingüística son totalmente independientes de la formación que el candidato haya tenido. En ningún caso se analiza el modo en el cual se han adquirido los conocimientos sino que, para recibir el título, solamente se tienen en cuenta los resultados obtenidos en la prueba a la que el candidato se ha presentado. Así, debemos considerar la definición aportada por Vázquez, quien habla de la evaluación “como producto disparador de procesos, es decir, una serie de decisiones y medidas que desembocan en un certificado, llevado a la práctica a través de un instrumento llamado examen” (2008: 45). En este sentido, también son relevantes las palabras de Prati: “Detrás de un certificado tiene que haber una evaluación. O dicho de otra manera, se certifica lo que se ha evaluado. Y se evalúa a través de algún tipo de examen. En esta relación entre examen/evaluación/certificación está implícito, de manera indiscutible, el presupuesto que los agentes evaluadores tienen sobre la lengua” (2009: 131).

En el campo de la acreditación de la competencia comunicativa de la lengua, el reconocimiento y la expansión de los certificados es un aspecto de especial relevancia. Tal es así que la importancia de un sistema de acreditación puede estimarse en función del número de países en los cuales se realizan los exámenes y el número de diplomas emitidos anualmente. De este modo, en la medida en que un organismo acreditador posee una estructura capaz de gestionar un gran número de exámenes en un área geográfica extensa, las certificaciones que expide adquieren un reconocimiento, tanto nacional como internacional, más amplio por parte de sus usuarios.

En el caso del IC y su sistema de exámenes DELE, los datos hablan por sí mismos. Su oferta abarca más de 127 países y la red de centros examinadores constaba, en el año académico 2013-14, de 905 sedes, un 9,% más que el año anterior. En ese mismo año, hubo 61 950 candidatos al examen DELE y 222 810 matriculados en los cursos de español.

Son muchas las personas que consideran que obtener un certificado o diploma que acredite su competencia comunicativa en una segunda lengua o lengua extranjera significa el cierre de una etapa o que cumple la función de concluir una experiencia. Pero no son menos las que lo ven como la llave o punto de partida que les permitirá iniciar una trayectoria (educativa, académica, laboral) mediante el conocimiento y el uso más adecuado de la lengua. En este sentido, y a nivel internacional, los DELE facilitan la promoción personal, tanto académica como profesional, ya que son reconocidos por empresas privadas, cámaras de comercio y sistemas de educación públicos y privados en los países con los que se han firmado acuerdos bilaterales. De hecho, como afirma Armenta-Lamant (2015: 162):

Los DELE son cada vez más solicitados en universidades de otros países y son requeridos para la obtención de becas, premios o convocatorias de ayuda de importantes instituciones de enseñanza superior, agencias de cooperación internacional y distintas fundaciones, facilitando la movilidad geográfica en los ámbitos académico y profesional. Al acreditar niveles de competencia lingüística y gozar de gran reconocimiento académico y profesional, los DELE facilitan la obtención de visados de estudios para España y, por tanto, la movilidad geográfica en esos ámbitos.

Ejemplos concretos de este reconocimiento internacional son:

- a) Brasil: tener el DELE de nivel B es un requisito indispensable para acceder a las becas de estudio en los países hispanohablantes y es solicitado, cada vez más, por el cuerpo de policía y aduanas;
- b) Bulgaria: varias universidades, como la de Sofía, reconocen y aceptan los DELE como certificación del dominio de la lengua española;
- c) China: las convocatorias de exámenes DELE se celebran en Pekín, Shanghai y Hong Kong, pero la demanda es cada vez mayor y el Instituto Cervantes busca firmar convenios para administrar sus exámenes en otras ciudades;
- d) Corea del Sur: los DELE son reconocidos por el Ministerio de Educación coreano;
- e) Filipinas: la Escuela Francesa de Manila, la *National Development Authority* y diversas universidades filipinas reconocen los DELE a quienes quieran acceder a una beca de estudios de posgrado en España;
- f) Francia: las autoridades educativas financian la candidatura de los alumnos, de secundaria y de educación superior, al DELE y la preparación al DELE es una materia optativa para los estudiantes de letras de la Universidad de Pau;
- g) Grecia: los DELE son un mérito académico y profesional, también para acceder a la función pública;
- h) Hungría: el Centro Superior de Lenguas Extranjeras de Budapest reconoce los diplomas DELE;

- i) Irlanda: también los DELE son reconocidos por el Ministerio de Educación irlandés;
- j) Italia: los estudiantes de secundaria cuentan con becas para examinarse de los DELE y mejorar, por tanto, su expediente escolar;
- k) Reino Unido: los DELE figuran en las listas de formación profesional aprobadas por la Secretaría de Educación británica.

Por todo esto:

No será igual ni necesitará las mismas garantías un examen para un centro de pocos estudiantes que pretenda averiguar si pasan de curso, [...], que un examen para demostrar que unas personas pueden acceder a un puesto de trabajo o a documentos de nacionalidad, o para certificar el grado de dominio de una lengua a una población variada y grande de candidatos que se examinan en muchos países a la vez y tienen distintas necesidades, conocimientos, formación, edades y procedencias. Cada caso necesitará un examen distinto y guiará sus pasos de elaboración (Martínez Baztán 2011: 12).

3. LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos principales de la investigación que presentamos son dos: conocer mejor los exámenes DELE por parte de los agentes involucrados en este proceso de evaluación y comprobar si los presupuestos teóricos relacionados con la variación del IC se ejecutan en la práctica.

La descripción de la norma lingüística que se usa y admite en los DELE podemos encontrarla en las diferentes *Guías del examen* (IC, 2014: en línea):

- En los textos de las instrucciones y enunciados, así como en los textos de entrada – tanto orales como escritos– utilizados en el examen DELE A1 se emplean textos de diversas fuentes y de variedades del español peninsular contemporáneo.
- En los textos de las instrucciones y enunciados, así como en los textos de entrada – tanto orales como escritos– utilizados en el examen DELE A2 se emplean textos de diversas fuentes y de variedades del español peninsular contemporáneo.
- En los textos de las instrucciones y enunciados, así como en los textos de entrada – tanto orales como escritos– utilizados en el examen DELE B1 se emplean textos de diversas fuentes y de variedades del español.
- En los textos de entrada –tanto orales como escritos– utilizados en el examen DELE B2 se emplean textos de diversas fuentes y de diferentes variedades del español.
- En los textos de las instrucciones y enunciados, así como en los textos de entrada – tanto orales como escritos– utilizados en el examen DELE C1 se emplean textos de diversas fuentes y de diferentes variedades del español.

- En los textos de las instrucciones y enunciados, así como en los textos de entrada – tanto orales como escritos– utilizados en el examen DELE C2 se emplean textos de diversas fuentes y de diferentes variedades del español.

Para cumplir nuestros objetivos hemos diseñado cuatro parrillas de análisis que se corresponden con las cuatro pruebas del sistema de exámenes DELE: GRIDELE CL, GRIDELE CA, GRIDELE EIE y GRIDELE EIO. El origen de estas se halla en un documento del IC que está formado por cuatro parrillas de análisis de las diferentes pruebas de los exámenes DELE: la comprensión de lectura (CL), la comprensión auditiva (CA), la expresión e interacción escritas (EIE) y la expresión e interacción orales (EIO). Para la elaboración de sus parrillas, el IC recurre al trabajo de un grupo de investigadores de diversos países europeos en el marco de un proyecto financiado por el Gobierno holandés, el *Dutch CEFR Construct Project*. Alderson, investigador principal, y su equipo desarrollaron un conjunto de tablas para el análisis de los principales elementos que conforman las pruebas de comprensión de los exámenes certificativos de lengua con el fin de contribuir a mejorar el anclaje entre estas pruebas y el MCER. Esta herramienta de ayuda para los diseñadores de ítems y pruebas de exámenes es la que el IC adapta para la lengua española, pero elabora, además, las tablas de destinadas a las pruebas de EIE y EIO.

En una primera revisión de las parrillas del IC detectamos algunas deficiencias, por lo que decidimos diseñar un plan de acción que nos permitiese corregir los problemas encontrados y adecuarlas a los exámenes DELE. Dada la complejidad de este proceso, consideramos oportuno llevar a cabo un grupo de discusión con profesores de ELE y examinadores acreditados del DELE que nos aportase los datos cualitativos necesarios para adaptar las parrillas del IC de una manera válida y fiable. Con este método, *focus group*, se desencadenan las reflexiones grupales que sustentan todo el proceso y, al mismo tiempo, evitamos o minimizamos la subjetividad que se daría en el caso de que la encargada de realizar la adaptación fuese una única persona. El resultado de este laborioso proceso es la creación de una útil herramienta de recogida de datos cuantificables: las GRIDELE.

Las GRIDELE CL, CA, EIE y EIO son las parrillas que nos permitirán analizar con meticulosidad las tareas de las pruebas de los exámenes DELE destinados al público en general. Los responsables de cubrirlas son las mismas personas que participaron en el debate de las parrillas del IC, docentes de lengua acreditados por el IC como examinadores del DELE. Utilizar a las mismas personas en ambas fases de la investigación aporta rigor a la compleción de las GRIDELE debido a que, durante el grupo de discusión, los participantes no solo producen información cualitativa, sino que también la reciben; esto es, contribuyen con observaciones y reflexiones sobre las parrillas del IC, pero también están conociendo de forma detallada las categorías de estudio, qué unidades de análisis se incluyen y los criterios subyacentes a todos ellos.

Los exámenes que hemos analizado son los publicados en la página web del IC dedicada a los diplomas DELE y que pueden ser consultados en su apartado *Modelos de examen*. En esta sección de la web encontramos la información ordenada por niveles y,

dentro de cada uno, el IC ofrece dos posibilidades: bien un modelo de examen, bien un examen ya administrado.

Hemos considerado que lo más oportuno era completar nuestras GRIDELE con el análisis de los exámenes ya administrados porque presentan la ventaja de ser pruebas reales en las que los candidatos al DELE ya han participado. La web contiene, como ya hemos dicho, un ejemplo de examen administrado para cada uno de los niveles, pero no todos han sido usados en la red de centros examinadores del IC en la misma convocatoria. Así, los exámenes disponibles son los siguientes: A1 (mayo de 2011), A2 (noviembre de 2010), B1 (agosto de 2013), B2 (agosto de 2013), C1 (noviembre de 2011) y C2 (noviembre de 2011).

En las pruebas de EIO no hay muestras en la web, por lo que en este caso usaremos los modelos de examen para dar respuesta a las GRIDELE EIO.

En cuanto a las tareas analizadas, debemos hacer una mención especial a dos asuntos fundamentales. Por un lado, el nivel C2 tiene una estructura dividida en tres pruebas; sin embargo, las seis tareas que contiene la “prueba 1: uso de la lengua, comprensión de lectura y auditiva” pueden separarse en dos grupos: las tres primeras tareas se refieren a la CL y las tres restantes, a la CA. Por otro lado, el caso de los niveles B1, B2 y C1, cuyas pruebas de EIE tienen dos tareas, pero se ofrece al candidato la posibilidad de elegir entre dos opciones en la segunda de ellas; para nuestro análisis, hemos incorporado estas dos opciones como si se tratase de dos tareas totalmente independientes, esto es, las gráficas y la información se estructuran en torno a tres tareas. De este modo, el número de tareas analizadas y de GRIDELE usadas es 90.

Las respuestas de las GRIDELE son anónimas y, una vez recogidas todas, nos proporcionan datos e informaciones que han sido organizados y analizados para obtener unos resultados. Presentamos, a continuación, los resultados de nuestra investigación en relación con la variedad geolingüística tras llevar a cabo este proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos.

4. LOS RESULTADOS

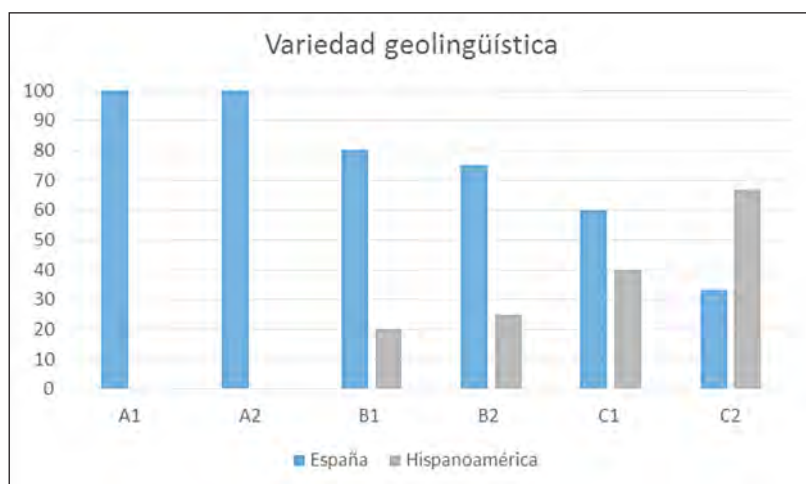
Teniendo en cuenta la atención que, desde sus comienzos, el IC ha prestado a las variedades de la lengua española, es relevante identificar el país de origen del *input* que aportan las pruebas para conocer si realmente contienen diversas variedades del español como el IC afirma en sus *Guías*. La elección de una u otra variedad, a pesar de los rasgos comunes que comparten las diferentes normas cultas, tiene claras repercusiones en las calificaciones de los candidatos de todo el mundo, candidatos que han aprendido una variedad geolingüística concreta.

En las pruebas de CL y CA, el análisis de la variación geolingüística se lleva a cabo dentro de los textos de entrada de las tareas; en las de EIE y EIO, en el estímulo.

4.1. PRUEBA DE CL

La variedad geolingüística de los exámenes DELE analizados es, predominantemente, la norma de España o centro-norte peninsular; en ningún caso los participantes en la investigación advierten que haya presencia de alguna otra variedad española. En todos los niveles se recogen textos de entrada con esta variedad diatópica de la lengua, mientras que la de Hispanoamérica solamente se incorpora a partir del nivel B1 y va creciendo de forma progresiva en los niveles posteriores, al contrario de lo que sucede con la variedad española, que mengua conforme avanzamos hacia los niveles superiores.

Hemos agrupado la información proporcionada por las GRIDELE CL en dos bloques, España e Hispanoamérica, para simplificar la gráfica. Sin embargo, y en general, la variedad hispanoamericana es fácilmente identificable por la fuente de la que están extraídos los textos de entrada y que el propio IC explicita debajo de cada uno de ellos y, también, en algunos casos, por el uso de términos característicos. Los países de Hispanoamérica presentes en los textos de entrada de las pruebas de CL de los exámenes DELE son: Argentina en T4-B2 (tarea 4 del nivel B2), T3-C1 y T5-C1, República Dominicana en T1-C2 y México en T3-B1 y T2-C2.

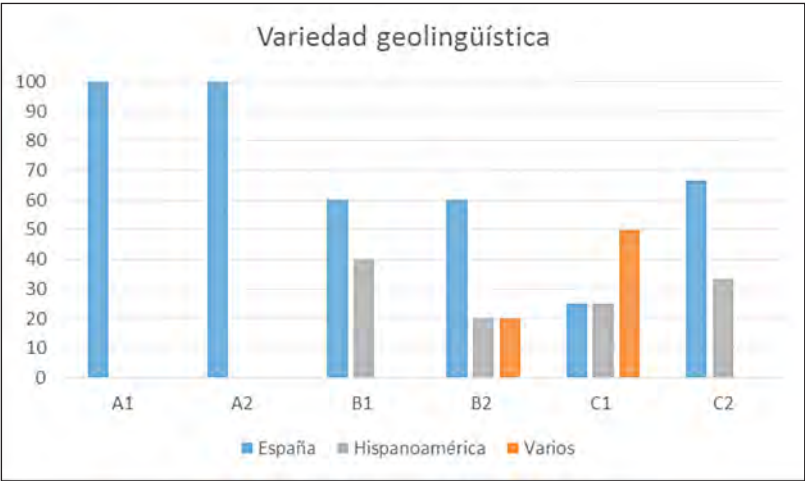


4.2. PRUEBA DE CA

Presentamos los datos obtenidos mediante las GRIDELE CA en tres bloques de variación geolingüística: española, hispanoamericana y varios. Este último se refiere a aquellas tareas que comprenden más de una variedad como en T4-B2, T2-C1 y T4-C1.

Al igual que sucedía con los textos de entrada de CL, en las pruebas de CA la distinción entre una u otra variedad de la lengua es sencilla, pero en este caso nos basamos en los acentos empleados, acentos estos muchas veces forzados y con una articulación artificial, es decir, se aprecia de forma clara la ausencia de naturalidad en el acento

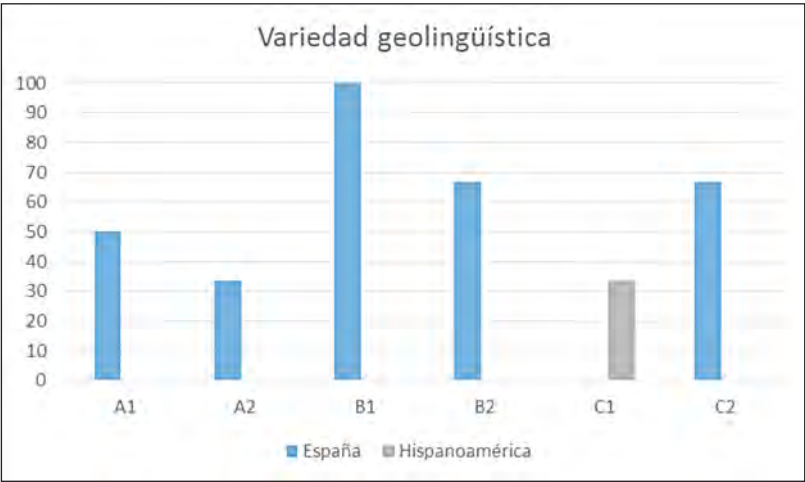
empleado. Se distingue, además, y sobre todo en los niveles iniciales, cómo el texto de entrada no forma parte de la oralidad, sino que se trata de una construcción escrita que es leída.



4.3. PRUEBA DE EIE

No en todas las tareas de EIE hay estímulos que contribuyan y provoquen la respuesta de los candidatos; tal es el caso de la T2-A1, T1-A2, T2-A2 y T2-C1. A partir de esta información, expondremos los resultados relacionados con los estímulos teniendo en cuenta únicamente las tareas que sí lo contienen.

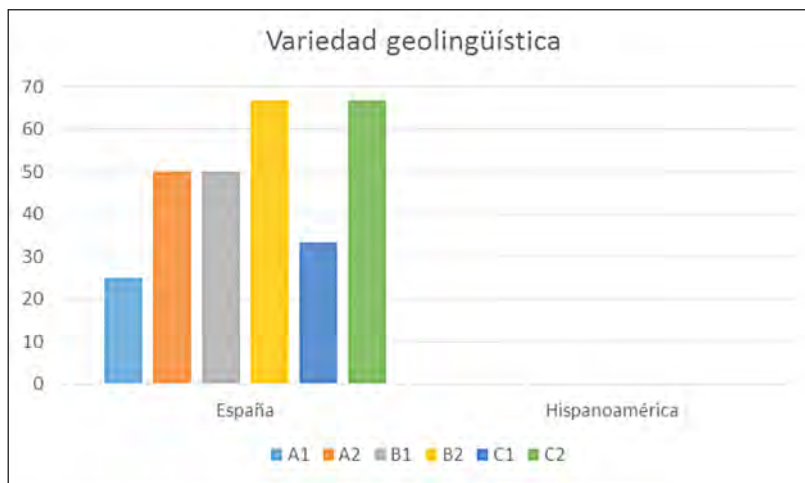
La variedad diatópica de la lengua que predomina en los estímulos de las pruebas de EIE es la española. En todos los niveles se incorpora esta variedad, sin embargo, la norma hispanoamericana, en este caso, Argentina, solo aparece en el nivel C1 (T1-C1).



4.4. PRUEBA DE EIO

Como ya sucedía en la prueba de EIE, no todas las tareas de EIO incluyen un estímulo que provoque la reacción oral del candidato. Los niveles en los cuales todas las tareas sí contienen esta categoría son A2 y B2, los restantes pueden contenerla o no, aunque la opción mayoritaria es la primera.

Esta categoría se analiza solo en los estímulos textuales, que presentan una única variedad geolingüística: la de España, como podemos comprobar gracias a las fuentes originales de las que se extraen y que el IC explicita al final de cada texto.



5. CONCLUSIONES

Los datos obtenidos respaldan las afirmaciones del IC en sus *Guías de examen*: los niveles A1 y A2 contienen variedades del español peninsular contemporáneo, mientras que las diferentes variedades lingüísticas son incorporadas en el DELE B1 y mantenidas en los demás exámenes de niveles superiores. Probablemente, esto haga que los candidatos a exámenes de nivel A que hayan aprendido otra variedad de la lengua opten por otros sistemas de certificación de la lengua española como, por ejemplo, el CELA mexicano o el CELU argentino.

En este sentido, debemos señalar la creación del SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española), un nuevo sistema de certificación elaborado por el IC, la Universidad de Salamanca y la Universidad Nacional Autónoma de México. García de la Concha (2015) comenta:

Una de las particularidades es que será un examen del español universal [...]. Es decir, tanto en los textos para comprender y comentar como en las instrucciones del examen vamos a incorporar términos de aquí y de allá, porque será un examen muy abierto a las variedades del español. Por ejemplo, en unos exámenes se hablará

de mesero y en otros de camarero y siempre se deducirá el significado por el contexto en el que aparece.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Madrid: Morata.
- ARMENTA-LAMANT DEU, A. (2015): “Acerca de las razones que incitan a elegir el Diploma de Español Lengua Extranjera (DELE) para acreditar el conocimiento de la lengua de Cervantes”, *Les Cahiers du GÉRES. L’espagnol et le monde du travail*, 7, 143-166, [http://Cahiers+du+GERES+n%C2%Bo+7%20\(1\).pdf](http://Cahiers+du+GERES+n%C2%Bo+7%20(1).pdf) [consulta: 15/10/2016].
- GARCÍA DE LA CONCHA, V. (2015): “Crean un examen para aprobar español universal”, *El Universal*, <http://m.eluniversal.com.mx/notas/cultura/2015/crean-un-examen-para-aprobar-espaniol-universal-77075.html> [consulta: 15/10/2016].
- INSTITUTO CERVANTES (2014): *Guías de los exámenes DELE*, <http://diplomas.cervantes.es/informacion/guias/default.html> [consulta: 15/10/2016].
- INSTITUTO CERVANTES (2015): *El español: una lengua viva. Informe 2015*, http://eldiae.es/wp-content/uploads/2015/06/espanol_lengua-viva_20151.pdf [consulta: 15/10/2016].
- MARTÍNEZ BAZTÁN, A. (2011): *La evaluación de las lenguas. Garantías y limitaciones*, Granada: Octaedro Andalucía.
- PRATI, S. (2009): “Enseñar, evaluar, certificar una lengua extranjera”, *Revista Espacios*, 2, 130-136.
- VÁZQUEZ, G. (2008): “De la corrección de errores a la evaluación de las competencias: impacto de la evaluación sobre las personas y la sociedad”, PASTOR CESTEROS, S., ROCA MARÍN, S. (eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*, Alicante: ASELE-Universidad de Alicante, 45-55.

La formulación de buenos deseos y felicitaciones en español: Un estudio de las estrategias

MARTA PELÁEZ TORRES
Universidad de Vigo

Algunos autores como Sifianou (1992), Haverkate (1994) o los propios Brown y Levinson (1987[1978]) diferencian entre culturas de solidaridad y culturas de distanciamiento en función de si estas se inclinan hacia el uso de estrategias de cortesía positiva o estrategias de cortesía negativa. La cultura española, siguiendo esta idea y según han demostrado diferentes investigaciones, pertenecería al primer tipo descrito ya que, efectivamente, la cortesía predominante es la positiva, la valorizante y la de afiliación.

Esta tendencia, sin embargo, varía en función de los parámetros culturales de cada sociedad, y conocer esos parámetros es necesario para entender y poder explicar los comportamientos comunicativos de los individuos que la forman. Asimismo, esta necesidad se hace más urgente si tenemos en cuenta que las interacciones comunicativas interculturales son cada vez más frecuentes y que el desconocimiento de las normas sociopragmáticas de una cultura puede dar lugar a malentendidos, choques culturales o falsas impresiones sobre los interlocutores. Este hecho no hace sino justificar la necesidad de trabajos como el que presentamos y con el que pretendemos hacer una pequeña aportación para, entre otras cosas, completar y adecuar el proceso de enseñanza de segundas lenguas a las necesidades reales de nuestros estudiantes.

El presente estudio recoge las líneas fundamentales del diseño de una investigación sobre la formulación de buenos deseos y las felicitaciones en español como L1 y como L2, dos actos de habla que, por el simple hecho de ser actos corteses, cobran una especial importancia en el contexto sociocultural español. El objetivo central de este trabajo es localizar las principales diferencias sociopragmáticas entre hablantes nativos y estudiantes de ELE en el uso de las estrategias para la realización de dichos actos de habla corteses. Para tal fin, abordaremos en primer lugar las cuestiones teóricas que dan forma a la investigación y que responden a tres preguntas fundamentales en cualquier estudio que se realice: qué estudiamos (1), por qué lo estudiamos (2) y cómo lo estudiamos (3). En segundo lugar, presentaremos las cuestiones metodológicas de la investigación (4) y el análisis y resultado de algunos de los datos obtenidos (5). Terminaremos con un apartado de conclusiones (6) en el que volveremos a reflexionar sobre algunas cuestiones básicas planteadas a lo largo de este trabajo para, bien ratificarlas, bien desmentirlas.

1. CORTESÍA Y ACTOS DE HABLA CORTESES

La cortesía es un fenómeno de comportamiento que presenta diferentes niveles de análisis según sea más o menos comunicativo, más o menos lingüístico, o más o menos metalingüístico (Haverkate 1994: 53). Por nuestra perspectiva de investigación, nos

centramos en la cortesía que se considera comunicativa y lingüística, definida por Bravo (2005a) como:

Actividad comunicativa cuya finalidad propia es quedar bien con el otro y que responde a normas y a códigos sociales que se suponen en conocimiento de los hablantes. Este tipo de actividad en todos los contextos considera el beneficio del interlocutor. El efecto que esta actividad tiene en la interacción es interpersonalmente positivo (2005a: 33-34).

Asimismo, Escandell Vidal (1996a: 142) describe este fenómeno desde dos puntos de vista. Por un lado, habla de cortesía como una estrategia conversacional porque el uso adecuado del lenguaje, dice, determina el cumplimiento, o no, de la intención y objetivo comunicativos que persigue cada individuo. Por otro lado, define *cortesía* como un conjunto de normas sociales que establece cada sociedad y que gobiernan la adecuación del comportamiento de sus miembros. Teniendo en cuenta estas pautas, se puede conocer qué normas de conducta son adecuadas y, por tanto, corteses, y cuáles, por el contrario, se consideran descorteses por no ajustarse a ellas. Si nos fijamos, la autora afirma que esas normas sociopragmáticas tienen validez dentro de la sociedad que las establece. Esto se debe a que las premisas o parámetros socioculturales sobre las que se fundamentan dichas normas varían de una sociedad a otra. Estos parámetros, que pueden ser los conocimientos compartidos o la concepción de la relación interpersonal, nos llevan a considerar la variación intercultural que tiene lugar dentro del fenómeno de la cortesía y, en consecuencia, a recordar la distinción que muchos autores establecieron entre culturas de distanciamiento y culturas de solidaridad (Scollon y Scollon 1983; Lakoff 1990; Sifianou 1992; Haverkate 1994, 2002). Las primeras serían aquellas sociedades en las que predomina el uso de estrategias de cortesía negativa, distanciamiento y deferencia; las segundas, en cambio, se inclinarían por el uso de estrategias de cortesía positiva, de solidaridad, de valorización y, en definitiva, de afiliación al grupo.

Teniendo en cuenta esta tipología de sociedades y los numerosos estudios interculturales sobre cortesía, autores como Albelda Marco (2004), Briz Gómez (2006) o Hickey (2005) están de acuerdo en caracterizar la sociedad española como cultura que se inclina por la cortesía positiva y valorizante, motivo que justifica la especial importancia que cobran en esta cultura los actos de habla corteses. Estos, a diferencia de los actos amenazadores de la imagen, realzan y ponen en valor la imagen positiva del otro interlocutor y, en consecuencia, refuerzan las relaciones interpersonales entre los participantes del intercambio comunicativo. Los actos corteses, en definitiva, suponen un beneficio para el destinatario, y de ahí la importancia de una realización del acto culturalmente apropiada.

Haverkate (1994) establece una tipología de actos de habla corteses en la que diferencia entre actos comisivos y actos expresivos. Precisamente dentro de este último tipo se encuadrarían los dos actos de habla corteses seleccionados para nuestra investigación: *formular buenos deseos y felicitar*. Esta elección se justifica por dos motivos fundamentales: en primer lugar, la escasez de estudios realizados sobre estos actos, especialmente en español; en segundo lugar, su análisis es útil y pertinente si tenemos en cuenta, una vez más, que la cortesía predominante en el español peninsular es la positi-

va y la valorizante. Al mismo tiempo, siguiendo la terminología de Leech (1997[1983]), estos actos tienen una función social importante además del simple halago al otro: favorecen y mejoran las relaciones entre los miembros de la sociedad. Dumitrescu (2004) también consideró esas características, tal y como vemos en la siguiente afirmación:

Un acto de habla intrínsecamente cortés (que refuerza la imagen positiva del interlocutor) y, al mismo tiempo, un fuerte marcador de solidaridad entre los miembros de las comunidades que comparten un sistema de valores culturales [...] porque al emplearlo reafirman su pertenencia a la misma comunidad discursiva y su adhesión al mismo sistema de valores éticos y códigos de conducta (2004: 265-267).

2. LA PRAGMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Pasemos ahora a exponer el porqué de esta investigación. Para empezar, la primera respuesta a esta pregunta nos lleva inevitablemente al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, en lo sucesivo). Este documento estructura la competencia comunicativa en competencia lingüística, competencia sociolingüística y competencia pragmática. Esto, dicho de otra modo, significa que, como docentes, debemos hacer a nuestros alumnos competentes, además de lingüísticamente, sociolingüística y pragmáticamente. La competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Dentro de esta competencia encontraríamos, por tanto, referencias al uso de marcadores lingüísticos de relaciones sociales, a las expresiones de sabiduría popular, a las diferencias de registro y a las normas de cortesía. Sobre estas últimas, el MCER afirma que “son una fuente habitual de malentendidos interétnicos, sobre todo, cuando las normas de cortesía se interpretan literalmente” (2002: 116). La competencia pragmática estaría compuesta por tres subcompetencias: la discursiva, la funcional y la organizativa. Con ellas, el alumno podrá conocer cómo organizar, ordenar y utilizar los mensajes para realizar ciertas funciones comunicativas.

En segundo lugar, es fundamental abordar una enseñanza explícita de los aspectos sociopragmáticos de las lenguas porque, como señala Cohen (2005):

Given the gaps in their knowledge about sociopragmatic and pragmalinguistic norms for the given speech community, even if they apply a host of strategy chains and clusters to the performance of L2 speech acts, the results are still likely to partially reflect negative transfer from the norms that they use for the speech act behaviour in their local L1 or other language community. Again, given the limits on their interlanguage pragmatic knowledge, they may generalize L2 speech act patterns from a situation for which they are appropriate to a situation for which they are not, producing a deviant result. And according to the research evidence, it can take many years for L2 speakers to have their performance reflect the norms of speech act behavior for a given speech community (2005: 280).

Estas causas que expone Cohen justifican la necesidad de trabajos que provean al alumno de unas estrategias que le permitan adquirir un conocimiento pragmático de la L2 y que, en consecuencia, le permitan realizar actos de habla de una forma adecuada

en la comunidad lingüística meta. Estas estrategias tienen un papel muy importante porque, como indica este mismo autor, ayudan a los estudiantes de la L2 a reducir las probabilidades de inadecuación pragmática en la realización de actos de habla. Además, las diferencias en el nivel pragmalingüístico y sociopragmático que señala Cohen pueden dar lugar a situaciones de estrés cultural, a malentendidos o a choques culturales, con las indeseables consecuencias que esto acarrea para el alumno tanto a nivel interpersonal como a nivel de motivación.

En tercer lugar, los actos de habla corteses seleccionados, *formular buenos deseos y felicitar* están recogidos en el “Inventario de funciones” del Plan Curricular del Instituto Cervantes, entendido como un conjunto de cosas que se pueden hacer al conocer una lengua. Entre las seis diferentes funciones que se agrupan en el inventario, nuestros actos de habla se enmarcarían en la quinta, denominada “Relacionarse socialmente”, lo que, una vez más, pondría de manifiesto su función social y la importancia o repercusión de estos actos corteses en la dimensión interpersonal.

3. ESTRATEGIAS EN LA REALIZACIÓN DE ACTOS DE HABLA CORTESES

La investigación que presentamos se realizó a través de un estudio de las estrategias empleadas en la realización de los actos de habla seleccionados. Sin embargo, para este fin, debemos primero analizar el concepto de estrategia dentro del ámbito de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas.

La estrategia se entiende como un mecanismo que una persona usa para aprender una lengua y comunicarse en ella. Oxford (1990) afirma que “they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence. Appropriate language learning strategies result in improved proficiency and greater self-confidence (1990: 1)”.

En lo referido al aprendizaje de los aspectos pragmáticos de una lengua, no hay tantos estudios sobre modelos estratégicos, aunque sí existe uno que queremos destacar. Se trata de la adaptación que realiza Taguchi (2004) del modelo de autorregulación estratégica elaborado por Oxford (2011); en concreto, esta autora toma las metaestrategias y estrategias cognitivas y las aplica a la dimensión pragmática.

Dentro del ámbito específico de los actos de habla en la L2, Cohen (2005) insistió en la necesidad de la instrucción directa de los mismos por motivos que ya explicamos en el apartado anterior. Así, este autor elabora un listado de estrategias que el alumno puede usar tanto para aprender como para usar los actos de habla en la segunda lengua. Dentro del primer grupo, encontramos estrategias como la adopción de medidas prácticas para emplear el conocimiento sobre el funcionamiento de los actos de habla, la realización de análisis interculturales o la observación de los componentes paralingüísticos y del comportamiento no verbal de los hablantes nativos. En el segundo grupo encontramos estrategias como el diseño y uso de reglas mnemotécnicas para poder recuperar la información ya aprendida sobre los actos de habla, la práctica de aquellos aspectos de los actos de habla que ya se hayan aprendido o el

uso de estrategias comunicativas para transmitir el mensaje (por ejemplo, empleando mensajes de aviso).

Si nos centramos ya en la realización de los actos de habla corteses seleccionados, el número de estudios encontrados es muy escaso. Las principales aportaciones las localizamos en los trabajos de Elwood (2004), García (2009) y Allami (2011), y ninguno de ellos aborda la producción de los actos *formular buenos deseos y felicitar* en español peninsular. Sin embargo, para poder estudiar las producciones de nuestros alumnos de ELE, necesitábamos una matriz de análisis que, finalmente, hemos elaborado a partir de estudios similares (como los arriba mencionados), de las estrategias de cortesía positiva propuestas con anterioridad por Brown y Levinson (1987[1978]), y, especialmente, del estudio de un grupo de hablantes nativos de español. El resultado es un listado de trece estrategias de cortesía que se han sistematizado en las respuestas ofrecidas por informantes nativos y que servirían para, posteriormente, poder analizar las producciones de nuestros estudiantes extranjeros. El resultado final de la sistematización de estrategias es el siguiente:

ESTRATEGIAS DE CORTESÍA EN LA FORMULACIÓN DE BUENOS DESEOS Y FELICITACIONES EN ESPAÑOL	
1. Usar indicadores de fuerza ilocutiva 2. Expresar deseos 3. Expresar felicidad 4. Expresar aprobación 5. Bromear 6. Mostrar interés 7. Hacer comentarios sobre uno mismo	8. Sugerir celebración 9. Aconsejar 10. Expresar optimismo 11. Expresar sorpresa 12. Hacer peticiones 13. Usar marcadores intragrupales

4. MARCO METODOLÓGICO Y DISEÑO DEL ESTUDIO

Hasta hace unos años, la única herramienta de recogida de datos en las investigaciones pragmáticas era el cuestionario, especialmente en aquellos estudios de corte intercultural o sobre interlengua pragmática. Esta herramienta sigue siendo una de las más usadas en nuestros días, aunque ahora han aparecido otros métodos que buscan recoger datos más auténticos provenientes de situaciones comunicativas más reales. Kasper (2008: 280) cree que estas novedades metodológicas, debidas en parte a los avances tecnológicos de los últimos años, no modifican el tipo de datos que se recogen sino que mejoran la calidad de los mismos y sus posibilidades de aprovechamiento y reutilización.

Si bien se escapa del alcance de este trabajo revisar todos los métodos de investigación y recogida de datos que se están empleando actualmente en el campo de pragmática, sí nos detendremos en aquel que se ha usado para la investigación que presentamos: el test de completción del discurso. Esta técnica fue originalmente desarrollada por Levenston (1975) y Levenston y Blum-Kulka (1978) y fue adaptada por primera vez al estudio de los actos de habla por la lingüista Blum-Kulka (1982) en su trabajo *Learning to say what you mean in a second language: a study of the speech act performance of learners of*

Hebrew as a second language. Sin embargo, este instrumento empezaría a ganar terreno entre los estudios de interlengua pragmática en 1989, tras ser usado en el conocido proyecto CCSARP¹ elaborado por Blum-Kulka y Olshtain para investigar las realizaciones nativas y no nativas de los actos de habla *pedir* y *disculparse*. Desde la publicación de este estudio, han sido muchas las adaptaciones que se realizaron del test de compleción de discurso, llegando incluso a aparecer el término genérico “cuestionario de producción” para referirse a este tipo de tests y a sus variantes.

El test de compleción de discurso es un tipo de cuestionario que tiene una descripción y, a veces, un pequeño diálogo que limitan la respuesta del participante para acercarla al tipo de respuesta que espera el investigador. Barron (2002) ofrece la siguiente definición de los “cuestionarios de producción”:

A production questionnaire is, in essence, a series of short written roleplays based on everyday situations which are designed to elicit a specific speech act by requiring informants to complete a turn of dialogue for each item (2002: 83).

Los factores contextuales son fundamentales para determinar el grado de cortesía adecuado. Por este motivo, es recomendable mantener el tipo de acto de habla a lo largo de toda la prueba y modificar únicamente variables sociales como la distancia social, el poder relativo, etc. Para ello, debemos incluir una pequeña descripción de la escena, antes de cada interacción, en la que se describan no solo las circunstancias generales sino también los parámetros situacionales relevantes (Barron 2002: 34).

Siguiendo estas directrices, hemos elaborado una prueba con diez situaciones diferentes en las que, en español, se realiza un acto de habla cortés, bien sea una felicitación, bien una formulación de buenos deseos, bien los dos actos al mismo tiempo. De este modo, hemos jugado únicamente con las variables contextuales y con la distancia social. Aunque existen diferentes tipos de tests de compleción de discurso², nosotros hemos empleado el formato clásico, en el cual se ofrece únicamente un primer turno de diálogo para que sirva de estímulo.

Esta prueba se ha completado con un cuestionario sociolingüístico, para saber si el bagaje lingüístico de los alumnos causaba modificaciones en los resultados, y una prueba de nivel de español, para asegurarnos de que todos los participantes extranjeros tenían un mismo nivel de lengua, pues la homogeneidad en el estudio se presenta como algo determinante.

En nuestra investigación, hemos contado con tres grupos de informantes: uno de hablantes nativos de español, y dos de estudiantes de ELE (uno de macaenses y otro de portugueses). Los tres son grupos de alumnos universitarios de edades comprendidas entre los 18 y los 25 años, y cada grupo estaba formado por, más o menos, 20 informantes. Las universidades a las que pertenecen estos alumnos son la Universidad de Vigo,

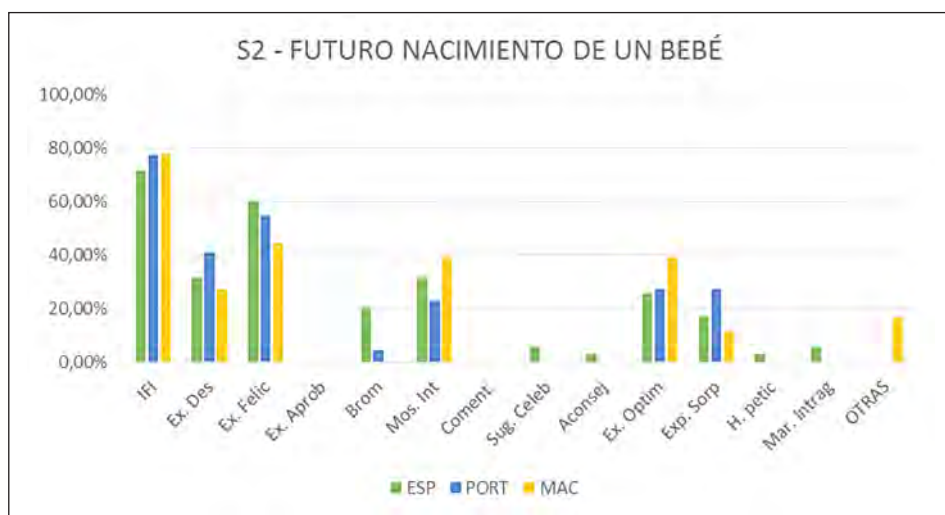
.....
1. *The Cross-Cultural Speech Act Realization Project*.

2. Kasper (2000: 326) distingue cuatro formatos diferentes: el test de compleción de discurso clásico, el cuestionario de construcción de diálogo, el test abierto de respuesta escrita y el test abierto de respuesta libre.

la Universidade Católica Portuguesa (Centro Regional de Braga) y la Universidade do Minho (Portugal).

5. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Las pruebas realizadas a los tres grupos de informantes demuestran que existen diferencias en la selección y uso de estrategias de cortesía a la hora de expresar una formulación de buenos deseos o una felicitación. Por motivos de espacio, solo analizaremos de forma exhaustiva una de las diez situaciones planteadas en la prueba: la referente al futuro nacimiento de un bebé. A continuación, mostramos la gráfica con los resultados obtenidos:



Como vemos en la gráfica anterior, la noticia del nacimiento de un futuro bebé propicia, en cualquiera de las tres culturas estudiadas, la formulación de felicitaciones y buenos deseos. Sin embargo, hay que hacer una serie de apreciaciones.

Por un lado, aunque la conceptualización de los actos es similar en los tres grupos, los componentes semánticos transmitidos a través de las estrategias varían, al igual que lo hace la frecuencia de uso de los mismos. Mientras que las expresiones de felicidad se sitúan como la segunda estrategia más usada por el grupo de nativos, esta estrategia reduce su presencia en el grupo de estudiantes macaenses. En la misma línea, el componente humorístico, presente en el grupo de hablantes nativos de español, es muy reducido en el grupo de alumnos portugueses e inexistente en el de macaenses. Las muestras de interés y las expresiones de optimismo, sin embargo, suben en este último grupo con respecto tanto al nativo como al portugués.

Por otro lado, el contenido semántico de las estrategias también varía. Veamos los siguientes ejemplos de expresión de optimismo:

(1-Grupo de españoles)

- Seguro que vais a ser unos padres espléndidos.
- Seguro que lo vais a hacer muy bien.
- Vais a ser unos papás increíbles.

(2-Grupo de portugueses)

- Seguro que vuestra niña va a crecer saludable.
- Tengo certeza de que vuestra hija va a nacer muy saludable.

(3-Grupo de macaenses)

- Seguro que va a ser una niña muy guapa e inteligente.
- Tu hija va a ser muy guapa.
- Vuestra niña va a ser muy bonita e inteligente.

Si nos fijamos, observamos diferencias en el contenido semántico de las expresiones anteriores; las expresiones de optimismo formuladas por los informantes españoles van dirigidas a valorar la figura de los padres para, de este modo, realzar la imagen de los interlocutores. Sin embargo, en los otros grupos, este contenido semántico es diferente. En el caso de los portugueses, las expresiones de optimismo que transmiten están orientadas hacia la salud y hacia la esperanza de que el bebé nazca sano. Los macaenses, por el contrario, se preocupan por el aspecto físico e intelectual del futuro bebé y dirigen todas sus muestras de optimismo hacia el convencimiento de que la niña será “guapa e inteligente”.

Para terminar, en el grupo de macaenses se ha registrado el uso de otra estrategia que no se había localizado en el grupo de hablantes nativos, lo que nos lleva a pensar que podría tratarse de un componente semántico que responde a unas pautas sociopragmáticas del grupo cultural analizado. Esta estrategia es el ofrecimiento de ayuda:

- (1) Si necesitáis cualquier cosa, basta decirme.
- (2) Si necesitan algún cosa, digan-me.
- (3) Se precisan algo, díganme.

6. CONCLUSIONES

Las variaciones interculturales en el fenómeno de la cortesía han quedado demostradas con la presente investigación. En la realización de los actos de habla corteses *formular buenos deseos y felicitar*, importantes en la cultura española por tender esta al uso de la cortesía positiva, se han localizado diferencias en el uso de estrategias que responden a los parámetros sociopragmáticos de las distintos grupos culturales que han participado en las pruebas. Además, también se han detectado divergencias en la jerarquía de estas estrategias y en el contenido semántico de las mismas. Estas diferencias, como ya planteábamos al inicio de este trabajo, podrían ser causa de malentendidos,

choques culturales o falsas impresiones sobre los interlocutores. Por estos motivos, la enseñanza explícita de estrategias para la realización de actos de habla en la L2 queda justificada siempre que queramos ayudar a nuestros alumnos a cumplir uno de los objetivos establecidos en el MCER: que estos sean competentes a nivel sociolingüístico y pragmático.

Tomar conciencia de las diferencias culturales y de los parámetros sociales que gobiernan los sistemas interactivos es un paso necesario para gestionar la comunicación intercultural y acercarse a la adecuación comunicativa en una segunda lengua. Esta concienciación, al mismo tiempo, permitirá a) analizar de una forma más científica y eficiente los problemas, b) entender mejor algunos fenómenos lingüísticos y c) diseñar actividades más eficaces. Por eso, seguir trabajando en cuestiones pragmáticas se presenta no solo como un reto a nivel investigador sino también como una necesidad para poder seguir contribuyendo a esta área de trabajo tan necesaria, imprescindible e interesante: la enseñanza del español como lengua extranjera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBELDA MARCO, M. (2005): "El refuerzo de la imagen social en conversaciones coloquiales en español peninsular. La intensificación como categoría pragmática", D. Bravo (ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*, Estocolmo: Dunken, 93-118.
- ALLAMI, H. y NEKOUZADEH, M. (2011): "Congratulation and positive politeness strategies in Iranian context", *Theory and practice in language studies*, 1 (11), 1607-1613.
- BARRON, A. (2002): *Acquisition in interlanguage pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.
- BLUM-KULKA, S. (1982): "Learning to say what you mean in a second language: a study of the speech act performance of learners of Hebrew as a second language", *Applied linguistics*, 3 (1), 29-59.
- BLUM-KULKA, S. y OLSHTAIN, E. (1989): "Requests and apologies: a cross-cultural study of speech act realization patterns", *Applied linguistics*, 5 (3), 196-213.
- BRAVO, D. (2005a): "Categorías, tipologías y aplicaciones. Hacia una redefinición de la 'cortesía comunicativa'", D. Bravo (ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español: categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*, Estocolmo: Dunken, 21-52.
- BRIZ GÓMEZ, A. (2006): "Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE", *Actas del programa de formación para el profesorado de español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Múnich*, 227-255.
- BROWN, P. y LEVINSON, S. (1992[1987]): *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COHEN, A. (2005): "Strategies for learning and performing L2 speech acts", *Intercultural Pragmatics*, 2(3), 275-301.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Anaya.
- DUMITRESCU, D. (2004): "La expresión de buenos deseos hacia nuestro prójimo: ¿un acto de habla cortés automático?", D. Bravo y A. Briz Gómez (eds.), *Pragmática sociocultural: Estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel, 265-283.

- ELWOOD, K. (2004): "Congratulations!: A cross-cultural analysis of responses to another's happy news", *The cultural review*, 25, 355-386.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (1996): "Los fenómenos de interferencia pragmática", *Didáctica del español como lengua extranjera. Colección Expolingua*, 9, 95-110.
- GARCÍA, C. (2009): "¿Qué? ¿Cómo que te vas a casar? Congratulations and rapport management: a case study of Peruvian Spanish speakers", *Pragmatics*, 19 (2), 197-222.
- HAVERKATE, H. (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmatolingüístico*. Madrid: Gredos.
- HAVERKATE, H. (2002): "El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmatolingüística de la cultura española", *Actas del primer coloquio del programa EDICE. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*, Estocolmo: Universidad de Estocolmo, 60-70.
- HICKEY, L. y STEWART, M. (2005): *Politeness in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.
- KASPER, G. (2000): "Data collection in pragmatics research", H. Spencer-Oatey (ed.), *Culturally speaking: managing rapport through talk across cultures*, Londres: Continuum, 316-341.
- (2008): "Data collection in pragmatic research", H. Spencer-Oatey (ed.) (2ª ed.), *Culturally speaking: culture, communication and politeness theory*, Londres: Continuum, 279-303.
- LAKOFF, R. (1990): *Talking power: the politics of language in our lives*. Nueva York: Basic Books.
- LEECH, G. (1997[1983]): *Principios de pragmática*. Logroño: Universidad de la Rioja Servicio de Publicaciones.
- LEVENSTON, E. y BLUM-KULKA, S. (1978): "Discourse completion as a technique for studying lexical features of interlanguage", *Working papers on bilingualism*, 15, 13-21.
- OXFORD, R. (1990): *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- (2011): *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Pearson.
- SCOLLON, R. y SCOLLON, S. (1983): "Face in interethnic communication", J. C. Richards y R. W. Schmidt, *Language and communication*, Nueva York: Lognman, 156-190.
- SIFIANOU, M. (1992): *Politeness phenomena in England and Greece: A cross-cultural perspective*. Oxford: Clarendon Press.
- TAGUCHI, N. (2014): "Pragmatic competence in foreign language education: cultivating learner autonomy and strategic learning of pragmatics", *Proceedings of the sixth CLS international conference*, 472-486.

Aprender español en tiempos de globalización: Retos curriculares de los programas estadounidenses en el extranjero

ISABEL PEREIRA
New York University-Madrid

ASUNCIÓN MARTÍNEZ-ARBELAIZ
University Studies Abroad Consortium

La enseñanza universitaria de lenguas extranjeras en Estados Unidos sigue excesivamente dirigida a la corrección y a la instrucción gramatical cuando lo que el alumno necesita son herramientas que le permitan crear significados a través de diferentes lenguas y variedades lingüísticas (Kramsch, 2014). En este trabajo hacemos una reflexión sobre la influencia de estas nuevas pautas en el estudio del español de alumnos universitarios estadounidenses en su estancia en España. Con este fin, adoptamos las premisas del Método para la multialfabetización de Paesani, Allen y Dupuy (2016), donde se fomenta el desarrollo del espíritu crítico y una voz propia por parte del alumno. Proponemos una serie de actividades encadenadas a partir de un texto periodístico sobre los anglicismos en el español actual.

I. INTRODUCCIÓN

Con un número creciente de hablantes, la presencia del español en EE.UU. es cada vez mayor en todos los ámbitos, incluso en la educación y en el mundo laboral. Lacorte y Suárez-García (2014: 130) afirman que “el español forma parte de la realidad social de EE.UU. y se ha convertido, de facto y sin lugar a dudas, en una segunda lengua en el país”. Esta realidad sociolingüística también se extiende a las universidades y el español es la lengua más estudiada, superando a las otras lenguas modernas que se han enseñado tradicionalmente.

Uno de los objetivos de la educación universitaria en EE.UU. es fomentar lo que se llama ciudadanía global, lo cual implica “being aware of responsibilities beyond one’s immediate communities and making decisions to change habits and behavior patterns accordingly” (Schattle 2009:12). Pensamos que las clases de lengua extranjera bien diseñadas, especialmente en situación de inmersión, pueden contribuir a la formación de ciudadanos abiertos a la diversidad y la diferencia lingüística y cultural, y capaces de comprometerse con su mantenimiento. Describimos en las líneas que siguen una posible vía para la formación de ciudadanos globales tolerantes y acostumbrados a moverse en la diversidad.

Se dice que en la era actual, la globalización y las tecnologías de la información y comunicación están ejerciendo un impacto en la educación, la cual está atravesando momentos de gran incertidumbre. De esta forma, lo que servía ayer, hoy ya no nos vale o no nos satisface y lo que eran pilares indiscutibles de la enseñanza-aprendizaje

de pronto han dejado de serlo (Hargreaves 2003). Lejos de lamentarnos o caer en la pasividad, los que nos dedicamos a la enseñanza de lenguas, debemos traer a debate en qué ha de consistir el diseño curricular en la era de la globalización y qué consecuencias puede tener para el diseño, ejecución y evaluación de los programas de lengua. Quizá las razones lingüísticas estén ahora en segundo plano y frecuentemente se esgrimen razones más pragmáticas, como que las empresas y los empleadores buscan trabajadores con experiencia internacional.

Todos estos cambios suponen también nuevos retos educativos y metodológicos. Un reciente informe del MLA (2007) defiende la consecución de una competencia “translingüística y transcultural” basada en “critical language awareness, interpretation and translation, historical and political consciousness, social sensibility, and aesthetic perception” (MLA 2007: 4) desde niveles iniciales. Byrnes (2012) señala que las nuevas necesidades de la enseñanza global dejan atrás incluso los objetivos esencialmente instrumentales del enfoque comunicativo y de los marcos curriculares vinculados a este enfoque, mediante la creación de currículos, materiales y técnicas pedagógicas que integren el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas con el desarrollo de destrezas analítico-críticas, una sensibilidad cultural y literaria, y la capacidad de expresar pensamientos e ideas desde el inicio del aprendizaje de una segunda lengua.

2. EL PERFIL DEL APRENDIZ EN LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN

Según el Open Doors¹, en el curso 2013/14 hubo 304.467 alumnos estadounidenses que estudiaron en el extranjero y 23% de estos alumnos vienen de carreras de ciencias, 20% de negocios, 19% de ciencias sociales y finalmente, hay solo un 8% cuya concentración de estudios son las lenguas. Este estudiante universitario no solo busca una experiencia de aula o de aprendizaje formal del español sino que es consciente de que lo importante es hablar y usar la lengua. Se ha generalizado la idea de que los estudios en el extranjero pueden proporcionar los conocimientos y habilidades necesarias para competir en un mercado laboral cada vez más globalizado. De hecho, según recientes investigaciones, residir un tiempo en un lugar donde se tenga que usar la lengua meta diariamente acelera el proceso de aprendizaje de dicho idioma (Dewey 2008; Llanes 2011; Martínez-Arbelaiz y Pereira 2008; Pérez-Vidal 2014, 2015; Segalowitz y Freed 2004; Vande Berg, Connor-Linton y Paige 2009). Parece que incluso estancias cortas de menos de cinco semanas con un objetivo lingüístico repercuten favorablemente en la corrección gramatical, la fluidez y la complejidad de la producción en la segunda lengua (Llanes y Muñoz 2009; Grey, Serafini, Cox y Sanz 2015), así como en la comprensión oral (Cubillos, Chieffo y Fan 2008).

Nuestros estudiantes hoy en día provienen de todas las facultades universitarias y además hay una internacionalización creciente. El alumnado, por tanto, es mucho más heterogéneo que en generaciones anteriores (Johnson 2009) y busca una experiencia de aprendizaje personal, no solo centrada en el aprendizaje de una nueva lengua (Magnan Murphy y Sahakyan 2014). Asimismo, las estancias son más cortas (Johnson, 2009) y

.....
1. <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors/Data/US-Study-Abroad#.V8a9rBskrGI>

los alumnos prefieren ofertas educativas que incluyan *service learning*, voluntariado y prácticas, como elementos indispensables del currículo en el extranjero relacionados con el aprendizaje experiencial (Lafford 2013).

Es decir, el alumno posmoderno entiende la inmersión en el extranjero de una manera muy distinta a la de las generaciones anteriores. En este sentido, Johnson (2009) respalda un análisis sin nostalgia de los cambios ocurridos en el perfil del alumno que viaja hoy en día para estudiar en el extranjero con el fin de explorar opciones pedagógicas menos tradicionales. Explica también que los términos *real* o *auténtico* se han usado abusivamente en los programas en el extranjero y hoy en día un café como Starbucks son zonas de contacto entre los locales y los extranjeros. La autora señala que nuestro objetivo ahora no es que el alumno pase por local, sino que encuentre oportunidades para comparar y aprender de su propia experiencia y de la interacción con la cultura local. Su deseo de viajar muestra su deseo de experimentar y, por lo tanto, ya no vale el que tengan la experiencia de estudios en el extranjero sin reflexionar y nuestras clases deben proporcionar apoyos para fomentar esta reflexión.

3. LOS ESTUDIOS EN EL EXTRANJERO: ENTRE LO GLOBAL Y LO LOCAL

El reto de convertir a los alumnos en ciudadanos globales requiere que los alumnos adquieran una responsabilidad social, una conciencia global y un compromiso cívico activo con asuntos de índole local, regional, nacional y global. Es decir, que sin perder de vista lo global hay que atender a lo local.

Como señala Kramsch (2014), la tensión entre los estilos pedagógicos locales y globales son parte de la globalización. De acuerdo con la autora, la educación requiere ahora enseñar dos tipos de cultura: una cultura de comunicación global con el fin de comunicar y una cultura local de valores compartidos. En última instancia, es necesario mirar la experiencia en el aula desde distintas perspectivas que puedan captar la esencia de las palabras, gestos, silencios que ocurren dentro y fuera del aula y que son una manifestación de la voz del hablante o escritor, entendida en una situación de comunicación global, en lugar de centrarse únicamente en construir frases, párrafos o textos. Y esto se logra a través de escuchar las experiencias y memorias de los propios alumnos y la reflexión del propio profesor sobre su propia experiencia basada en una educación multidisciplinar. No se trata sólo de desarrollar su propia voz sino prestar atención a las voces de otros.

En este trabajo nos planteamos cómo pueden nuestras clases de español satisfacer estas necesidades. Hoy en día, como señalaba Johnson (2009: 138), la interacción de los estudiantes entre ellos y con la comunidad de la lengua meta es mucho más compleja, ya que el contexto cultural, generacional y étnico del alumnado es diverso, así como también lo es la cultura que recibe al alumno.

Esta creciente diversidad del alumnado tiene como resultado mayor contacto entre lenguas y variedades lingüísticas, lo cual tiene a su vez una serie de consecuencias para la enseñanza de lenguas en general y para el español como segunda lengua, en particular. MacKenzie (2012) indica la necesidad de desarrollar estrategias receptivas interlingüís-

ticas para inferir significados de palabras y una variedad de estrategias compensatorias para afrontar las dificultades de producción y hacer uso de cognados, préstamos, traducciones, calcos, aproximaciones, etc. Es decir, experimentar con el lenguaje, pero sin establecer compartimentos estanco entre los idiomas.

Por su parte, Coleman (2006) destaca la importancia de exponer a los alumnos a diferentes géneros y registros de la lengua meta que no podrían encontrarse en otra parte sino en la convivencia con la cultura local. Asimismo, para atender las necesidades de grupos con diferentes experiencias lingüísticas, varios autores proponen el uso en el aula de las lenguas maternas para la decodificación de la nueva lengua a través de la comparación y la traducción (Molina, 2011), así como la presencia de diferentes representaciones dialectales y no estándares de la misma (Del Valle, 2014). Finalmente, también expertos como Byrnes (2012) y Kramsch (2014) subrayan la importancia de formar un profesorado con habilidades interlingüísticas e interculturales que pueda ejecutar un currículo globalizado que satisfaga la necesidad de los alumnos de inmersión. Recientemente, una nueva pedagogía que va más allá de las metas de la competencia comunicativa pretende atender a estas nuevas necesidades, propuesta que presentamos a continuación.

4. LA PEDAGOGÍA PARA LA MULTIALFABETIZACIÓN

Basándose en las ideas del llamado New School of London, Paesani, Allen y Dupuy (2016) proponen una aproximación a la enseñanza de las lenguas como alternativa a la metodología basada en la competencia comunicativa. El *Literacy Based Approach* o *Método basado en la alfabetización* presenta las siguientes innovaciones: propone una comprensión de las relaciones entre formas escritas, orales y visuales y cómo esas formas contribuyen al significado del texto; la habilidad de construir significado a través de un proceso de creación y transformación del conocimiento, y un reconocimiento de la naturaleza dinámica de las lenguas y de los recursos sociales y culturales usados en prácticas basadas en la alfabetización. Clave para estas autoras es este concepto de alfabetización para interpretar y crear múltiples tipos de textos escritos, orales, visuales, a través de diálogos, literatura, prensa, internet etc., es decir, hablamos de un método basado en la multialfabetización.

En este nuevo enfoque, por tanto, vemos que Paesani et al. (2016) le dan un giro socio-cultural a la enseñanza de lenguas. El enfoque comunicativo presenta ejemplos de ítems específicos de la lengua para expresar diferentes funciones comunicativas, en cambio este método para la multialfabetización propicia prácticas experienciales relacionadas con un texto desde el principio de la enseñanza, con el fin de conectar lo conocido con lo nuevo. Según las autoras, la interpretación lingüística en el método comunicativo está basada en la comprensión superficial para la práctica de la forma meta. Proponen, en cambio, una interpretación del texto basada en la interacción de la experiencia previa y dicho texto. En el aula, sin abandonar la práctica interactiva de la forma meta, se plantean una interpretación del texto colectiva. Se debe entonces potenciar actividades de resolución de problemas, así como una reflexión conjunta y autorreflexión que contribuyan a crear un metalenguaje para ayudar en la compren-

sión del texto. Esa nueva información lingüística y cultural debe relacionarse con la experiencia del alumno para fomentar el pensamiento crítico. Según estas autoras, el discurso de aula que propicia actualmente la enseñanza comunicativa no profundiza en este tipo de análisis (pp. 35-38). Mencionan a Kern (2000), quien señala que es una propuesta especialmente pensada para los dos primeros años de los programas, y que busca la reconciliación del método comunicativo y su énfasis en la interacción cara a cara con el desarrollo de la capacidad para leer, discutir, pensar y crear ensayos críticos sobre diferentes tipologías textuales.

Como resumimos en la tabla 1, en el Método para la multialfabetización vemos un cambio en el papel que juegan los componentes organizativos de la lengua como la gramática y el vocabulario, añadiendo un énfasis en lo interpretativo y la resolución en grupo de dificultades formales. Asimismo, se proponen actividades enfocadas en usos socioculturales de la lengua a través de la comprensión y la expresión oral y escrita, más allá del componente funcional resaltado en el método comunicativo. La siguiente tabla ilustra la comparación de estos métodos:

	MÉTODO COMUNICATIVO	MÉTODO PARA LA MULTIALFABETIZACIÓN
Componente organizativo o estructural: gramática y vocabulario		
A través de las diferentes destrezas	Conexión de forma y significado en textos auténticos.	Recursos para construir significado (<i>meaning-making</i>): conexión de forma y significado y también interpretación, colaboración, y problemas de resolución aplicados al vocabulario y la gramática del texto.
Componente pragmático a través de las diferentes destrezas		
Escuchar (vídeos)	Presentación de interacciones reales para decodificar elementos orales y promover el uso de estrategias para entender su significado.	Acto social comunicativo que conlleva las tres dimensiones de la alfabetización: lingüística, cognitiva y sociocultural, así como identificar texto y contexto.
Hablar	Orientado a la práctica de una función lingüística y la negociación de significados.	Orientado a práctica de un contenido textual desde la perspectiva lingüística, cognitiva y sociocultural.
Leer	Práctica de formas lingüísticas. Tendencia a desconectar los niveles bajos (más centrados en lengua) de los niveles altos (contenido).	Interpretación de significados textuales desde niveles iniciales.
Escribir	Diálogos, párrafos o ensayos que ejemplifican la lengua aprendida.	Descifrar significado a través del texto. Crear escritura por medio de géneros textuales.

Tabla 1: Comparación entre el Método comunicativo y el Método para la multialfabetización

Paesani *et al.* muestran diferentes ejemplos de actividades para implementar en niveles principiantes e intermedios, publicadas ya en una obra anterior de Allen y Paesani (2010) para ejemplificar sus diseños. Resumimos aquí un ejemplo basado en la explotación del texto *Apocalipsis* de M. Denevi (pp. 100-101) para un nivel intermedio (tercer o cuarto semestre) y especialmente los aspectos gramaticales del imperfecto y los nexos de transición. Los alumnos deben hacer hipótesis para entender, usar y reconocer diferentes usos del pasado en el texto y poder así interpretar y escribir un ejemplo de género literario narrativo.

Como ejemplo del componente pragmático para trabajar usos socioculturales de la lengua en un segundo semestre (p. 160) para una clase de francés, se presenta una narración con un diálogo cuya meta es familiarizar a los alumnos con el vocabulario relacionado con la pastelería francesa. Al mismo tiempo los alumnos deben realizar una interpretación crítica de sus costumbres y las francesas sobre los dulces. Finalmente, tienen que reconocer las diferencias entre prosa y diálogo y desentrañar el significado de un texto literario en grupo.

Otros investigadores y profesores, como López-Sánchez (2014), defienden extender este tipo de propuesta para los programas de lenguas, los cuales deberían adoptar aspectos significativos del Método de la multialfabetización como el uso de textos multimodales, el desarrollo del pensamiento crítico-interpretativo y la creación de nuevos textos a partir de los existentes. La siguiente cita resume estas pautas:

1) la organización del currículo (a todos los niveles) alrededor de textos auténticos, tanto escritos como multimodales; 2) una mayor atención a los procesos interpretativos (la lectura, y la comprensión oral) y escritura tanto en el aula como fuera, sin descuidar la producción oral; y 3) la atención a todos los componentes curriculares en todos los niveles, es decir, se proporcionan a lo largo de todo el programa ocasiones para la práctica situada, la instrucción obvia, el enmarcamiento crítico y para la creación de nuevos textos a partir de otros ya existentes (la práctica transformadora). (pp. 283-284)

Se busca, por tanto, potenciar la lectura y la escritura sin dejar de lado la expresión oral. Señala también la autora que si bien estos componentes ya están en buena medida presentes en nuestras clases comunicativas actuales, aspectos como el pensamiento crítico y los procesos transformativos no están suficientemente valorados.

Siguiendo las ideas de Paesani *et al.* (2016) y las sugerencias de López-Sánchez (2014), hemos desarrollado una serie de actividades conectadas a partir del texto “Anglicismo depredador”, de Álex Grijelmo², y adaptado en el método *Vitamina C1* de Sarralde, Casarejos, López y Martínez (2016: 112). Este texto nos parece adecuado para hablar de un tema clave, como es el contacto de lenguas y el inglés como lengua de la globalización.

El texto puede servir para hablar de actitudes e incluso del prejuicio hacia determinadas variedades del español u otras lenguas (Tusón 1997) y para hablar de las razones para rechazar o aceptar los préstamos del inglés. Finalmente, se puede debatir del uso

.....
2. http://elpais.com/elpais/2014/10/10/opinion/1412938788_269763.html

del inglés como lengua de globalización en diferentes contextos laborales o académicos. Además sirve también para ilustrar, como señalan las autoras mencionadas, que este método se puede adaptar también a niveles avanzados, como el nivel C1 que representa *Vitamina C1*.

5. EJEMPLO PRÁCTICO DE ACUERDO CON EL MÉTODO PARA LA MULTIALFABETIZACIÓN

Siguiendo la propuesta Paesani *et al.* (2016), el diseño de actividades debe incluir los siguientes pasos de forma recursiva: 1) la inmersión en la lengua y el uso de los diseños disponibles, la llamada *práctica situada*; 2) el control consciente de los recursos o foco en la forma, que se denomina *instrucción obvia*; 3) la reflexión sobre la relación entre diferentes elementos lingüísticos, y la relación entre estos y los contextos sociales que denominan *encuadre crítico* y 4) la creación de nuevos textos a partir de otros ya existentes, llamada *práctica transformadora*. Todos estos pasos se repiten y se entrelazan en cualquier orden.

Para el diseño de nuestra actividad primero buscamos textos multimodales relacionados con la temática del texto principal. Se comparten con los alumnos las imágenes obtenidas de *Google image*, reproducidas en la figura 1 y figura 2, que se proyectan en clase. Además de preguntar sobre lo que ven en las imágenes, podemos prestar atención a los procesos interpretativos del humor. Para poder entender estos textos suplementarios, los alumnos tienen que descifrar los códigos humorísticos de las viñetas cómicas que se proponen y a su vez, anticipar la temática del texto central. Esto constituye la *práctica situada*. Se busca la reflexión sobre a quién van dirigidos estos textos, el tipo de registro que exhiben, la función del texto y la relación entre la función y la forma. Así, logramos el *encuadre crítico*. En el modelo comunicativo, la pre-actividad se centraría en el tema principal y en actividades centradas en vocabulario del texto meta que se anticipa como desconocido.

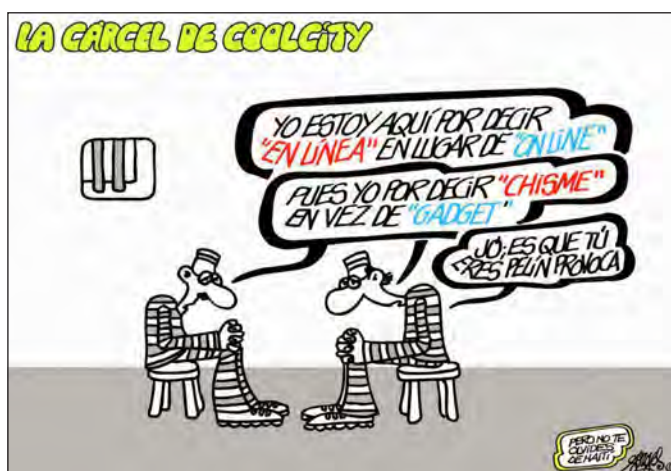


Figura 1: Viñeta sobre el anglicismo en español



Figura 2: Viñeta de -ing en español

Después de haber comprendido el significado y el humor de las dos viñetas cómicas, podemos abordar lo que López-Sánchez (p. 287) denomina *lectura inicial parcial*. En lugar de asignar todo el texto como tarea, se realiza la lectura en clase del primer párrafo, con el profesor guiando a los estudiantes para hacer visibles las conexiones entre forma y significado. En el caso que nos ocupa, el docente propone una lluvia de ideas sobre el término “anglicismo” (práctica situada). Podemos volver a analizar el tipo de texto, en nuestro caso, un artículo periodístico y preguntamos a los alumnos a quién creen que va dirigido este texto, qué intención tiene y que discutan el uso de la ironía como recurso estilístico (práctica situada). Finalmente, se pide a los alumnos que lean en casa el resto del texto.

La segunda fase es la instrucción obvia y es a la que tradicionalmente se dedica más tiempo. En el caso del texto que nos ocupa, se pueden explicar palabras que puedan resultar desconocidas (por ejemplo, *matiz*, *colarse*, etc.). Asimismo, el texto se presta para explicar el uso del subjuntivo en la última oración del texto: “el problema no es que *lleguen* anglicismos, sino que se *rodeen* de cadáveres”. En niveles avanzados, podemos explicar que la oración podría haber sido igualmente correcta en indicativo, pero al ser información conocida y previamente presentada en el texto, el autor se decanta por el subjuntivo.

En clases sucesivas, nos centramos en el encuadre crítico. Se pide que los alumnos reflexionen sobre qué experiencias han tenido sobre el uso de español cuando hablan inglés o el uso de determinados términos del inglés cuando hablan español. Se les pide que reflexionen sobre un tema tan actual como el purismo lingüístico y el contacto de lenguas. Si necesitamos estímulos para tal reflexión, *youtube* nos ofrece muchas posibilidades, como el video <https://www.youtube.com/watch?v=TS2o351ibYM>

En este fragmento de un programa televisivo, se les da a los espectadores pautas sobre lo que dicen y lo que *deberían decir*. Podemos realizar una práctica situada, al pe-

dirles que tomen nota sobre qué palabras del inglés utilizan los puertorriqueños y cuál sería el equivalente en español. Podemos hacer un encuadre crítico al pedirles a los alumnos que se pregunten a qué público se dirige este programa y qué efecto puede tener en la comunidad puertorriqueña.

Finalmente, nos enfocaremos en la práctica transformadora por medio de la escritura. Para ello, se pide a los alumnos que entrevisten a personas adultas de diferentes generaciones (menos de 30, entre 30 y 60 y más de 60 años aproximadamente) y les pregunten si utilizan y conocen la palabra *friki*. En una especie de entrevista sociolingüística, tienen que preguntar a sus informantes en qué situación y con quién utilizarían esta palabra. Además, los alumnos les tienen que preguntar a las personas entrevistadas si son conscientes de que están utilizando una palabra del inglés. Los alumnos elaboran un video con las entrevistas realizadas y, con los resultados, tienen que escribir un pequeño ensayo académico. De esta forma, se realiza una práctica transformadora, puesto que de un artículo periodístico pasamos a un ensayo académico. Tratamos de reciclar la misma temática y usar el léxico que nos ha aparecido en el texto. Por medio de esta última tarea, se intenta resaltar la relación entre formas lingüísticas y el contexto social en el que se dan, algo primordial en la fase de práctica transformadora del Método para la multialfabetización. El profesor proporciona retroalimentación y corrección a los borradores del ensayo final, dándose paso a otra fase de instrucción obvia.

6. CONCLUSIÓN

Comenzamos este artículo señalando que el objetivo de la enseñanza de lenguas, tanto en EE.UU. como en España, es formar alumnos abiertos a la diferencia y al cambio, especialmente críticos frente a posibles posicionamientos rígidos que no acepten otras alternativas. Pensamos que la clase de español en situación de inmersión puede llegar a ser clave para lograr estos objetivos. En este contexto docente, el Método para la multialfabetización puede suponer un aporte innovador a la pedagogía comunicativa. Como hemos visto, el Método para la multialfabetización fomenta la creación de significado a partir de textos (literarios o no), sin privilegiar el texto escrito y aceptando diferentes variedades lingüísticas y modalidades.

En un mundo globalizado como el nuestro, desde las aulas de español debemos tratar de diseñar actividades que incluyan una gran variedad de géneros, de estilos, de discursos y de registros, no sólo los estándares. Asimismo, dichas actividades deben incluir aspectos multimodales, para así promover la flexibilidad y la creatividad entre nuestros alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLEN, H.W. y PAESANI, K. (2010): "Exploring the feasibility of a pedagogy of multiliteracies in introductory foreign language courses", *L2 Journal*, 2(1), 119-142.
- BYRNES, H. (2012): "Of frameworks and the goals of collegiate foreign language education: Critical reflections", *Applied Linguistics Review*, 3(1), 1-24.

- COLEMAN, J.A. (2006): "English-medium teaching in European Higher Education", *Language Teaching*, 39(1), 1-14.
- CUBILLOS, J.H., CHIEFFO, L. y FAN, C. (2008): "The impact of short-term study abroad programs on L2 listening comprehension skills", *Foreign Language Annals*, 41(1), 157-186.
- Del VALLE, J. (2014): "The politics of normativity and globalization: Which Spanish in the classroom?", *The Modern Language Journal*, 98(1), 358-372.
- DEWEY, D.P. (2008): "Japanese vocabulary acquisition by learners in three contexts", *Frontiers. The interdisciplinary journal of study abroad*, 25, 127-148.
- GREY, S., et al. (2015): "The Role of Individual Differences in the Study Abroad Context: Cognitive Capacity and Language Development during Short-Term Intensive Language Exposure", *The Modern Language Journal*, 99(1), 137-157.
- HARGREAVES, A. (2003): *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- JOHNSON, M. (2009): "Post-reciprocity: In defense of the "post" perspective", *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 181-186.
- KERN, R. (2000): *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford UP.
- KRAMSCH, C. (2014): "Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction", *The Modern Language Journal*, 98(1), 296-311.
- LACORTE, M. y SUÁREZ GARCÍA, J. (2014): "La enseñanza del español en los Estados Unidos: panorama actual y perspectivas de futuro", *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(2), 129-136.
- LÓPEZ-SÁNCHEZ, A. (2014): "Hacia una pedagogía para la multialfabetización: El diseño de una unidad didáctica inspirada en las propuestas del New London Group", *Hispania*, 97(2), 281-297.
- LAFFORD, B.A. (2013): "The next frontier: A research agenda for exploring experiential language learning in international and domestic contexts", J.C. Amaro, G. Lord, A.P. Pérez & J.E. Aaron (eds.), *Selected proceedings of the 16th Hispanic linguistics symposium. Cascadilla project*, 80-102.
- LLANES, À. (2011): "The many faces of study abroad: An update on the research on L2 gains emerged during a study abroad experience", *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 189-215.
- LLANES, A. y MUÑOZ, C. (2009): "A short stay abroad: Does it make a difference?", *System*, 37(3), 353-365.
- MacKENZIE, I. (2012): "English as a lingua franca in Europe: Bilingualism and multicompetence", *International Journal of Multilingualism*, 9(1), 83-100.
- MARTÍNEZ-ARBELAIZ, A. y PEREIRA, I. (2008): "La adquisición del pretérito imperfecto en situación de inmersión", *Spanish in context*, 5(2), 161-181.
- MAGNAN, S.S., MURPHY, D. y SAHAKYAN, N. (2014): "Goals of Collegiate Learners and the Standards for Foreign Language Learning", *The Modern Language Journal*, 98(S1), 12-39.
- MODERN LANGUAGE ASSOCIATION (2007): "Foreign Language and Higher Education. New Structures for a Changed World", en <http://www.mla.org/flreport>
- MOLINA, C. (2011): "Curricular insights into translingualism as a communicative competence", *Journal of Language Teaching and Research*, 2(6), 1244-1251.
- PAESANI, K., ALLEN, H.W. y DUPUY, B. (2016): *A multiliteracies framework for collegiate foreign language teaching*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- PÉREZ-VIDAL, C. (2015): "Practice makes best: Contrasting learning contexts, comparing learner progress", *International Journal of Multilingualism*, 12(4), 453-470.
- PÉREZ-VIDAL, C. (Ed.). (2014): *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts* (Vol. 13). Amsterdam: John Benjamins.
- SARRALDE, B., et al. (2016): *Vitamina C1. Curso de español de nivel superior*. Madrid: SGEL.
- SCHATTLE, H. (2009): "Global citizenship in theory and practice", R. Lewin (ed.), *The handbook of practice and research in study abroad: Higher education and the quest for global citizenship*, New York, NY: Routledge, 3-18.
- SEGALOWITZ, N. y FREED, B.A. (2004): "Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition", *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 173-199.
- TUSÓN, J. (1997): *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Octaedro.
- VANDE BERG M., CONNOR-LINTON, J. y PAIGE, R.M. (2009): "The Georgetown consortium project: Interventions for student learning abroad", *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 1-75.

La enseñanza del español L2/LE y la teoría de la relevancia (desmenucemos el entorno cognitivo)

M.^a DOLORES PEVIDA LLAMAZARES
Aula de Inmersión Lingüística-IES Pando (Oviedo)

I. CULTURA, ACCIÓN Y COMUNICACIÓN

En un contexto multicultural y plurilingüe, en un Aula de Inmersión Lingüística¹ en el que conviven distintas nacionalidades, distintas lenguas maternas, diferentes edades, situaciones sociales muy diversas y estilos de aprendizaje muy variados, debemos gestionar la diversidad en favor de la interculturalidad. De ahí que nuestra propuesta didáctica se centre en tres cuestiones de vital importancia a la luz de la Teoría de la Relevancia (Sperber y Wilson 1994).

La primera cuestión vital que nos permite “desmenuzar” el entorno es la cultura, la Cultura con mayúsculas. Es el concepto y el punto de partida para asumir la convivencia, para entender la interculturalidad como un espacio para compartir. Descartamos totalmente las propuestas de integración de culturas y, por supuesto, las propuestas de asimilación de culturas, que no harían sino colocar “pegotes” en nuestro proceso de aprendizaje y por ende en nuestra sociedad.

La segunda cuestión vital que sustenta nuestra propuesta reside en la acción, en esa idea de aprender haciendo, que en nuestro contexto de aprendizaje, en el Aula de Inmersión Lingüística, ha de permitirnos cooperar juntos y conseguir la acción en conjunto.

La tercera cuestión clave es la comunicación. Los avances en la definición de lo que supone el concepto de comunicación favorece, por una parte la interculturalidad y por otro la acción, la co-acción. Así, adoptamos un concepto de comunicación que trasciende la definición tradicional centrada en el hablante, el oyente (emisor y receptor), el código que utilizan y el mensaje que el hablante emite y el oyente escucha. Gracias a la Teoría de la Relevancia (*ibid.*), podemos separar el significado y la comunicación y aceptar que algo puede ser comunicado sin haber sido significado por el hablante. En este paso adelante, consideramos la comunicación como un conjunto, que marca la pauta entre la semántica (el almacén) y la pragmática (lo que da sentido al mensaje), entre lo dicho y lo implícito. Además, ¿cuándo podemos decir que dos personas se comunican? Por una parte, cuando hay intención de transmitir o de comunicar información. Por otra parte, cuando la intención se hace explícita y es reconocida por los demás. Podemos comunicarnos a través del lenguaje y también a través de gestos, de miradas, de silencios, de sonidos inarticulados, incluso (como sucede en el Aula de Inmersión Lingüística en los primeros momentos del proceso de aprendizaje).

.....
1. Esta aula es un recurso de la Consejería de Educación y Cultural del Principado de Asturias para realizar la acogida de alumnado extranjero de incorporación tardía al sistema educativo. Se encuentra ubicada en el IES Pando de Oviedo.

Por ello, comunicarse no es solo transmitir información sino también transmitir la intención de comunicarse. Así, en nuestro entorno nos encontramos con una dualidad que debemos tener en cuenta: la intención de comunicarse y la intención de informar. En el Aula de Inmersión Lingüística, en los primeros momentos, cuando se producen las primeras verbalizaciones, no siempre existe la intención de informar, el alumnado puede tener solo intención de comunicar².

¿Qué significa, pues, para nosotros el éxito en la comunicación? A la luz de la Teoría de la Relevancia debemos tener en cuenta dos aspectos: el hablante presenta un estímulo que debe parecer relevante al oyente; el oyente debe tener cierta habilidad para inferir lo que el hablante quiere decir. Aquí está una de las claves que debemos incorporar a nuestra metodología para la enseñanza del español L2/LE

2. ACTORES DE LA COMUNICACIÓN Y ENTORNO COGNITIVO

El nuevo papel que desempeñan los actores de la comunicación es decisivo. Sus funciones han sufrido modificaciones y así entendemos que el hablante, como responsable de ese proceso de comunicación, ha de actuar de guía, ha de seleccionar los elementos que utiliza, ha de perseguir que el oyente no vaya a ciegas en esa comunicación. Por su parte, el oyente en estrecha colaboración, con ciertas habilidades para inferir lo que el hablante quiere comunicar, se deja llevar por el guía y participa, procesa y ordena la comunicación e incluso la información y comparte con el hablante (según el contexto y el momento del proceso de aprendizaje).

El entorno cognitivo, ese contexto en el que tenemos en cuenta el propio entorno, el análisis del mismo, el código que utilizamos, la modificación de conducta que producimos o esperamos del oyente... En definitiva una mezcla de entorno físico y de capacidad cognitiva que repercute de manera decisiva en la comunicación y en el éxito de esa comunicación. Desde nuestro entorno cognitivo intentamos entender, crear un espacio común, un lugar compartido en el que la comunicación se haga posible. Generar este entorno compartido permite encontrar contextos de aprendizaje comunes y compartirlos. Este es el éxito de nuestro alumnado y el nuestro propio.

¿Cómo conseguimos contextos y entornos comunes de aprendizaje en el aula? De manera somera, podemos decir que a través de las interacciones en el aula, a través del aprendizaje cooperativo, del aprendizaje entre iguales, generando una fuerte cohesión de equipo, compartiendo entornos y generando espacios comunes y sobre todo generando conocimiento.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA Y EJEMPLO PRÁCTICO

Nos gustaría ejemplificar nuestra propuesta. A la hora de planificar nuestro trabajo como enseñantes de español L2/LE debemos proponer tareas a los estudiantes, establecer las responsabilidades de los participantes en el proceso de comunicación, de

.....
2. Este aspecto lo abordaremos en el desarrollo de la propuesta didáctica.

aprendizaje, debemos valorar y analizar el entorno cognitivo (que ha de incorporar el bagaje cultural de los estudiantes y también el de la sociedad de acogida). En ese entorno cognitivo debemos prestar atención a las posibilidades para descifrar lo implícito, al hecho de que hablante y oyente se encuentren en situación de inferir, debemos cuidar la participación activa en la comunicación e incluso esforzarnos en conseguir una participación e implicación social.



En este caso práctico, está centrado en las primeras verbalizaciones en lengua extranjera. En los inicios, nuestro alumnado demuestra intención de comunicar (a través de gestos, miradas, ruidos, silencios...) En estos inicios no tiene por qué existir intención de informar. En estos primeros momentos contamos con un conocimiento de la lengua de acogida, del español, pero quizás, en muchos casos el desconocimiento no es solo lingüístico. Existe un fuerte desconocimiento de aspectos culturales, sociales, del entorno que envuelven la situación. Es necesario hacer aflorar todos estos aspectos en nuestras propuestas didácticas para poder generar un entorno cognitivo compartido que produzca conocimiento y aprendizaje y a la larga estimule la intención de informar. De esta manera conseguiremos, poco a poco, contextualizar la información nueva y asentarla sobre lo aprendido, trabajar los efectos contextuales (Sperber y Wilson 1994).

El entorno metodológico de aprendizaje cooperativo pasa por trabajar y reforzar la cohesión de equipo (inexistente al principio), la interacción cara a cara (tropezándonos con estilos de aprendizaje muy diferentes), la interdependencia positiva (creando y generando metas comunes) y fomentando el espíritu de equipo.

El papel activo de los participantes en la comunicación hace que esta cada vez sea más eficaz. Así podemos escuchar las primeras verbalizaciones de un alumno de origen senegalés que intenta presentarse en el contexto del aula, una vez que ya lo han hecho

sus compañeros y compañeras, que llevan quince días en clase y que conocen las reglas de la interacción y nuestra manera de proceder³.

O la participación de una alumna de origen chino que se encontró con un montón de material escolar extendido sobre las mesas de clase con el que estamos trabajando y sus compañeros y compañeras intentan mostrarle, compartiendo con ella el entorno, el conocimiento, la capacidad de inferir y la cohesión de equipo⁴.

Para advertir la evolución y valorar esta propuesta didáctica, mostraremos las intervenciones de alumnado con mayor competencia comunicativa y analizaremos el alcance que puede presentar esta propuesta didáctica. Así, una alumna de origen chino expresa sus gustos y emociones y los muestra a través de una grabación de vídeo que ellos mismos prepararon⁵.

O bien, el caso de un alumno de origen marroquí, casi recién llegado a nuestro sistema educativo, que ha preparado un trabajo sobre su país y su ciudad (aspecto emocionalmente relevante) y lo explica y lo comparte con el resto del grupo⁶.

4. CONCLUSIONES

Los nuevos estudios sobre la comunicación nos abren grandes puertas para la enseñanza-aprendizaje del español L2/LE. La pragmática da sentido a nuestros mensajes, por ello es fundamental tenerla en cuenta en nuestras propuestas didácticas para el aprendizaje, haciendo que nuestro alumnado aprenda a ser eficaz en la comunicación, lo que garantizará, sin lugar a dudas, un paso adelante en la interculturalidad.

La metodología cooperativa, el aprender haciendo se presenta casi como una manera de ver el mundo, que sitúa a nuestro alumnado en una buena pista de salida para su formación.

En esta propuesta didáctica proponemos una participación activa, eficaz, creando un entorno cognitivo común que nos permite generar aprendizaje, desarrollar una autoestima positiva, disponer de espacios para compartir en un entorno intercultural.

Nos gustaría terminar con dos textos que nos invitan a seguir reflexionando sobre el tema de la comunicación:

- “Hablar una lengua consiste en participar activamente de una serie de formas de vida que existen gracias al uso del lenguaje” (Wittgenstein 1953).
- “Comunicar consiste en atraer la atención de un individuo” (Sperber and Wilson 1994).

.....
3. En este enlace podemos escucharlo: <https://www.youtube.com/watch?v=KUg31BH9Upc>.

4. En este enlace podemos escucharlos: <https://www.youtube.com/watch?v=yJmRwnkj2P8>.

5. En este enlace podemos verla: <https://www.youtube.com/watch?v=VFjBXL0skRo>.

6. En este enlace podemos verlos en acción: <https://www.youtube.com/watch?v=rU84kqs9ovM>.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSTIN, J. L. (1970): *Quand dire, c'est faire*, Paris: Éditions du Seuil pour la version française.
- BOOGARDS, P. (1988): *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris: Hatier-Créedif.
- CUMMINS, J. (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía*, Madrid: Ediciones Morata.
- ESTEVE, O., CORCOLL, C. y MARTÍN PERIS, E. (2014): "El enfoque plurilingüe integrador (EPI): un modelo didáctico para el fomento de la competencia plurilingüe en el aprendizaje de lenguas", *En camino hacia el plurilingüismo, Actas del II Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas*, Universidad de Nebrija.
- PONS, S. (2004): *Conceptos y aplicaciones de la Teoría de la Relevancia*, Madrid: Arco/Libros, S.L.
- PUJOLÀS, P. (2009): *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*, Barcelona: Grao.
- PUREN, C. (2002): "Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle", *L'Interculturel*, 3, 55-71.
- SPERBER, D. y WILSON, D. (1994): *La relevancia: comunicación y procesos cognitivos*, Madrid: Visor.
- ZARATE, G. (1986): *Enseigner une culture étrangère*, Paris: Hachette.

La variación morfosintáctica en los manuales de E/LE: Situación y propuestas para su enseñanza

MARC RODIUS
Universidad de Salamanca

I. LA VARIACIÓN MORFOSINTÁCTICA EN EL *PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES*

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* incluye numerosos ejemplos de variación morfosintáctica, así como su clasificación según los distintos niveles del *Marco Común Europeo de Referencia*. Sin embargo, desde nuestra experiencia, la mayoría de estos rasgos no suelen impartirse en las clases de E/LE, a no ser que aparezcan directamente en los manuales de texto que se emplean o que los estudiantes estén siguiendo un curso específico con vistas a poder desenvolverse adecuadamente en el ámbito hispanoamericano.

Como profesores de E/LE, creemos que es parte de nuestra tarea docente el preparar a nuestros alumnos lo mejor que podamos para la mayoría de situaciones con las que puedan encontrarse en el futuro, teniendo en cuenta que la variedad principal que debemos inculcarles debe ser homogénea y que también deberán recibir datos sobre otras variedades. De este modo, no se verán demasiado impedidos por un eventual desconocimiento de la gran diversidad del español. Desde nuestra posición, debemos considerar que no podemos enseñarles todos los rasgos distintivos del español de España y América, pues nuestro objetivo no es formar a lingüistas o a especialistas de la lengua, sino a hablantes relativamente competentes en el uso del idioma.

Teniendo en cuenta estos datos, al consultar el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, podemos encontrar algunos rasgos preseleccionados para su enseñanza en las aulas de E/LE. A continuación, presentaremos, a modo de ejemplo, algunos de estos rasgos clasificados por niveles.

Para los niveles A1 y A2, nos parecen especialmente relevantes, entre todos los rasgos presentes, las distintas formas de tratamiento empleadas en el ámbito hispánico, explicadas y delimitadas geográficamente en el *Plan Curricular* y, en el caso del voseo, acompañadas de sus paradigmas de presente de indicativo predominantes, esto es, con terminaciones en *-ás/-és/-ís* o *-áis/-ís/ís* e imperfecto en *-á/-é/-í*. En el caso del pronombre personal *vos*, vemos que el pronombre átono correspondiente es *te*: *Vos te hacés la comida*, y que empleamos *vos* después de una preposición: *con vos*, *para vos*. En estos niveles, también se incluyen las formas concordadas de los usos impersonales de *hacer* y *haber*: *habían cajas por todas partes*, *hacían días que llegué*, interpretándose así el complemento como sujeto oracional. Finalmente, destacan también formas como *también no* por *tampoco*, *acá* y *allá* por *aquí* y *allí*, *arriba de* por *encima de*, el empleo de la preposición *hasta* para indicar inicio o término, como en *viene hasta hoy*, y de *la pasamos bien* por *lo pasamos bien*.

En los niveles intermedios, se insiste en el uso del pronombre *le* con valor enfático, como en ¡*Ándale!*; en el empleo de *más nada*, *más nadie* y *no más*, —este último como equivalente de *mismo*, *solamente* o con valor enfático: *abí no más*; *eso no más*; *diga no más, señora*—. Se menciona también el uso frecuente de la forma *ir a* + infinitivo o un presente con *haber* con valor de futuro en lugar de la forma *iré*: *vamos a ir* (= iremos), *¿has de saber llegar?* = *¿sabrás llegar?* Finalmente, se puede encontrar igualmente el empleo de *casualmente* por *exactamente* o de *inmediato* por *inmediatamente* y una característica caribeña que consiste en anteponer el pronombre sujeto en construcciones de infinitivo como, por ejemplo, en: *para yo ir a la reunión, al yo decir*.

En los niveles C1 y C2 se incluyen, entre otros rasgos, la adverbialización de adjetivos, como en las oraciones: *viste lindo*, *escribe bonito*; la tendencia a utilizar el pretérito indefinido en lugar del perfecto compuesto: *Hoy llegué tarde*, —aunque, en realidad, el empleo de los pasados resulta algo más complejo—. Finalmente, se menciona la tendencia a distinguir el género de los sustantivos y adjetivos terminados en *-a*, formando finales en *-o*, como en: *bromisto*, *cuentisto*, *pianisto*...; y la utilización frecuente de diminutivos hasta en los gerundios: *callandito*.

Estos rasgos que acabamos de exponer son solo algunos de los que aparecen reseñados en el apartado dedicado a la gramática dentro del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Obviamente, le será muy útil al profesor de E/LE interesado en el tema el recurrir también a los demás apartados del mencionado *Plan Curricular*.

2. LA VARIACIÓN MORFOSINTÁCTICA EN LOS MANUALES DE E/LE

De manera que podamos observar qué rasgos se tratan o se incluyen actualmente en los manuales de E/LE, hemos seleccionado los siguientes libros de texto, cuya fecha de publicación o reimpresión es posterior al año 2000:

- A1: - ¡*Nos vemos!* 1 (Difusión - 2010)
 - *Español en marcha* (SGEL - 2005)
- A2: - *Aula Internacional 2* (Difusión - reimpresión 2008)
 - *Curso Intensivo Español Lengua Extranjera* (Anaya - 2010)
- B1: - *Nuevo Prisma B1* (Edinumen - 2015)
 - *Español Lengua Viva 2* (Santillana - 2007)
- B2: - *Método de Español 4* (Anaya - 2014)
 - *Prisma B2* (Edinumen - 2011)
- C1/C2: - *Sueña 4* (Anaya - 2001)
 - *Método de español para extranjeros* (Edinumen - 2010)

Para nuestro análisis, hemos ido recogiendo sistemáticamente, página por página, los rasgos pertenecientes a la variación morfosintáctica con los que nos hemos encon-

trado, hemos anotado la explicación que se da de cada fenómeno, así como indicado si el manual preveía algún tipo de ejercicio para facilitar la memorización a los estudiantes. Presentamos dichas características a continuación.

2.1. NIVELES A1 Y A2

Para los niveles A1 y A2 del *Marco Común*, hemos empezado a analizar el libro de texto titulado *¡Nos vemos! 1*. Este contiene informaciones sobre sonidos que se pronuncian de distinta manera en Hispanoamérica e incluye varios términos hispanoamericanos. En cuanto al nivel gramatical, sin embargo, se limita a explicar el uso que se hace de los pronombres personales *usted*, *ustedes* y *vosotros*, y dice así: “Para el trato formal se usa *usted* cuando nos dirigimos a una persona y *ustedes* cuando nos dirigimos a más de una. En Latinoamérica¹ no se usa *vosotros* sino *ustedes*” (*¡Nos vemos! 1*, pág. 14, Difusión). A continuación aparece un ejercicio centrado en los cuatro pronombres personales. La teoría resulta algo escueta, aunque las tareas que la siguen están, en general, bien planteadas. Echamos en falta la presencia, así como una aclaración sobre su uso, del pronombre *vos*.

b. ¿Tú o usted?

Di si el trato en las siguientes preguntas es de tú o de usted y si se trata de una persona o más.

1. ¿Habla usted inglés?	4. ¿Para qué estudian español?
2. ¿Trabajáis en un hotel?	5. ¿Pasan ustedes las vacaciones en España?
3. ¿Escuchas música clásica?	6. ¿Compráis un apartamento en Tenerife?

c. Escucha y marca si las personas se hablan de tú o de usted. 8–11

Escucha los cuatro diálogos y marca si el trato es de tú o de usted. ¿Qué relación mantienen las personas? ¿En tu país las personas en estos casos se hablarían de tú o de usted?

	1	2	3	4
tratarse de tú				
tratarse de usted				

¡Nos vemos! 1, pág.15, Difusión

En el siguiente manual analizado, *Español en marcha*, nos encontramos, al final del libro, con un apartado titulado *Referencia gramatical y léxico útil* en el que se desarrolla una explicación sobre el empleo de las distintas formas de tratamiento: *tú*, *usted*, *ustedes*, *vos* y *vosotros*. Según nos parece, quizá hubiera estado mejor incluirlo dentro de la lección

.....
1. Solo se menciona Hispanoamérica, por lo que nos podríamos preguntar si no hubiera sido mejor incluir también a Andalucía y Canarias en la explicación.

2. Las negritas aparecen de esta forma en el manual analizado.

en la que se enseñan los pronombres personales, pues, al estar situado en un apéndice gramatical, es muy probable que el estudiante lo pase por alto, a no ser que el profesor llame su atención directamente sobre este tipo de información. Aun así, en la página 19 del manual, se nos informa sobre *estilo formal*, que es cuando usamos *usted* y *ustedes*. En la parte dedicada a *estilo informal* no se incluye ningún pronombre personal. A continuación, aparece un ejercicio en el que hay que elegir entre si tratamos de *tú* o de *usted* en cada situación propuesta, por ejemplo, en oraciones del tipo: *hablo con mi tío/con un profesor, etc.*

6. Tú / usted, vosotros / ustedes.

- ▶ Usamos **tú** y **vosotros** cuando hablamos con conocidos, amigos y personas de igual o inferior rango.
- ▶ Usamos **usted** y **ustedes** cuando hablamos con desconocidos, personas mayores y de mayor rango.
- ▶ En América Latina se usa **ustedes** en lugar de **vosotros** y en algunos países **vos** en lugar de **tú**.

Español en marcha 1, pág. 100, SGEL

Con el tercer manual, *Aula Internacional A2*, pasamos al nivel siguiente del *Marco Común* y leemos, en la tercera unidad, que la forma *acá* se emplea en vez de *aquí* en Uruguay. Esta información aparece incluida en un correo electrónico que una chica, Mar, manda a su amiga Pilar para informarla de la buena marcha de su viaje. No obstante, no se prevé ningún tipo de explotación de este nuevo término.

“¡Hola Pili!

¿Cómo va todo? ¡Yo, genial! Estoy muy contenta de estar aquí (“acá”, como se dice aquí en Uruguay). Aparte de estudiar, también he tenido tiempo para ver muchas cosas y para conocer gente [...].

Mar”

Aula Internacional 2, pág. 28, Difusión

La unidad siguiente incluye teoría relativa a las formas de tratamiento mediante unos breves textos en los que cuatro personas nos cuentan cómo se emplea cada pronombre personal (*tú*, *usted/ustedes*, *vos* y *vosotros/as*) en su país de origen: Argentina, Cuba, España y México. Para que los estudiantes puedan memorizar más fácilmente

estos contenidos, se recogen luego en una tabla recapitulativa. En los textos, se menciona además, como rasgo característico de Cuba, la anteposición del pronombre sujeto respecto al verbo en preguntas como esta: *¿cómo tú te llamas?*

1. Guillermo Zanetti, argentino Nosotros utilizamos más “vos”. Y en plural, decimos “ustedes”. Y, claro, tenemos algunas formas verbales diferentes. Yo te pregunto, por ejemplo, “¿Vos sos española?” en lugar de “¿Tú eres española?”. En realidad es muy fácil, solo hay que quitar la “i” de vosotros. Por ejemplo, de “coméis”, “comés”. También usamos “che” para dirigirnos a alguien: “¡Che! ¿Cómo andás?”.	2. Rosalía Salazar, mexicana En México usamos “tú”, y para demostrar respeto “usted”. Lo que no usamos es “vosotros”. Decimos “ustedes”. En México D. F. la palabra que usamos para dirigirnos a los amigos es “cuate”, o “cuata” para las mujeres. Un saludo típico entre amigos es: “¿Cómo están mis cuates?”. 3. Omar Ferrer, cubano En Cuba usamos “tú” y hacemos las preguntas de una forma especial, usando el pronombre: “¿Cómo tú te llamas?”. Y para el plural usamos “ustedes”. “Vosotros” lo entendemos y lo estudiamos en la escuela, pero nadie lo utiliza.

Aula Internacional 2, pág. 40, Difusión

Este tipo de actividades en las que los alumnos tienen la posibilidad de aprender nociones de variación gramatical a través de lecturas sencillas nos parecen muy adecuadas para el objetivo buscado, que no es otro que el conocimiento de la diversidad de la lengua española.

Más adelante, en un recapitulativo gramatical, se explica que la expresión *pasársela bien* se emplea como equivalente de *pasárselo bien* en Hispanoamérica, es decir, con el consecuente cambio de pronombre átono.

El siguiente manual que hemos analizado se llama *Curso intensivo - Español lengua extranjera A2*. En este libro de texto, se explica la diferencia entre los pronombres personales *tú* y *usted*. Podemos leer que: “en Hispanoamérica, [...] las normas de buena educación obligan a hacer uso de *usted* y mantener el tratamiento en todos aquellos casos en que no hay mucha familiaridad” (*Curso intensivo A2*, pág. 14, Anaya). El ejercicio previsto para practicar lo aprendido consiste en unas afirmaciones de las que los estudiantes deben decidir si son verdaderas o falsas. Aquí también, echamos en falta una aclaración complementaria sobre el empleo de las formas *vosotros/vosotras* y *vos*.

Como podemos deducir de este breve análisis, en los manuales de los niveles más bajos del *Marco Común*, se incluyen principalmente informaciones sobre fonética y léxico de los otros países hispanohablantes. Sin embargo, las únicas formas gramaticales diferenciadas de nuestra variedad castellana se reducen a los adverbios locativos *acá* y *allá* y al tratamiento, aunque se expone de forma parcial algunas veces.

2.2. NIVELES B1 Y B2

En el manual *Nuevo Prisma B1*, aunque se mencione que el español presenta una gran diversidad, no hemos podido encontrar ningún rasgo de variación gramatical. Dicho esto, se incluyen muchos ejemplos de rasgos fonéticos y léxico característico de Hispanoamérica.

El libro de texto *Español lengua viva B1* contiene bastantes términos hispanoamericanos. Sin embargo, escasean los datos sobre fenómenos fonéticos y morfosintácticos.

En el nivel B2, en *Método de español 4*, ocurre lo mismo. Abundan las palabras americanas relacionadas con la comida o la cultura en general, pero se nos dan muy pocos datos sobre variación fonética, —principalmente en las grabaciones que acompañan el libro—, y morfosintáctica.

Prisma Avanza B2 reúne numerosos términos que se emplean en Hispanoamérica, aunque, al igual que en los manuales anteriores, faltan datos sobre diferencias morfosintácticas.

2.3. NIVELES C1 Y C2

El manual *Sueña 4* contiene numerosas palabras de origen hispanoamericano dentro de un apartado titulado *A nuestra manera*, que en este libro sirve de cierre a cada lección.

En el epígrafe *Variedades del español*, nos encontramos con las primeras formas de variación morfosintáctica que presenta este libro de texto. Para los hablantes asturleonés, se menciona el empleo del diminutivo *-ín/-ina*, el uso del pretérito indefinido en lugar del perfecto y de verbos pronominales sin pronombre. Para los hablantes vascos, destacan el uso del condicional en vez del imperfecto de subjuntivo, el léismo femenino, alteraciones del orden de las palabras y el empleo de *pues* como final de frase. De los hablantes gallegos, se nos dice que utilizan igualmente el pretérito indefinido en lugar del perfecto, lo mismo que los canarios, quienes además usan el pronombre personal *ustedes* para *vosotros*, y lo mismo ocurre con los andaluces. En cuanto a los aragoneses, se afirma que utilizan el sufijo *-ico* y emplean a menudo *pues* al final de las oraciones.

Para practicar todos estos rasgos, el tema incluye varios ejercicios que consisten en la audición de un texto leído por hablantes de distintas regiones de España. En este caso, se le pide al estudiante que identifique tres de ellas. A continuación, se escucha una conversación entre hablantes de distintas procedencias, quienes nos cuentan su viaje por Hispanoamérica. El ejercicio consiste en reconocer, entre otros datos, el origen de cada uno de ellos.

Más adelante, dentro de un apartado dedicado a la literatura hispanoamericana, encontramos un poema de César Vallejo, que empieza con los versos *Al final de la batalla* y está incluido en su obra *España, aparta de mí este cáliz*, con dos ejemplos de léismo: *todos los hombres de la tierra le rodearon*; *les vio el cadáver triste*. No obstante, en el manual, parece que no se trabaja esta particularidad gramatical.

Otra unidad presenta un epígrafe sobre americanismos. Se trata de un diálogo en el que intervienen un español y un mexicano, y en el que aparecen muchos términos de esta variedad. Para nuestro propósito, solo recogeremos el término *nomás*.

En la página siguiente, se menciona el locativo *allá* en un diálogo entre un peruano y un cubano. Este apartado aparece lleno de términos hispanoamericanos con sus equivalentes en español peninsular.

Bajo un apartado titulado *El español de Hispanoamérica*, podemos encontrar las principales características de estas variedades. En el plano morfosintáctico, nos interesan particularmente la ausencia de *vosotros*, sustituido por *ustedes*; el *voseo* con formas propias (*cantás, comés, sos*) o formas de *tú* (*cantas, comes, eres*). Se dice además que no existen los fenómenos de *leísmo*³, *laísmo* y *loísmo*, y que se emplea a veces el verbo *estar* en lugar de *ser* y se da como ejemplo: *La película está buena*. Se menciona el uso del indefinido en lugar del pretérito perfecto y el valor de la preposición *hasta* como inicio de un punto temporal: *Estará aquí hasta las ocho = a partir de las ocho*⁴. Estos datos vienen seguidos por ejercicios de comprensión auditiva. Incluimos a continuación la información recogida en el nivel gramatical. Hay que saber, sin embargo, que este manual presenta también las principales características fonéticas de las variedades del español de Hispanoamérica, aunque no sirvan para nuestro propósito.

MORFOSINTÁCTICOS

- ▶ Ausencia del pronombre *vosotros*; en su lugar, se utiliza la forma *ustedes*.
- ▶ Voseo, es decir, el uso del pronombre *vos* para la segunda persona del singular (equivale a *tú*). En muchas zonas encontramos este pronombre acompañado de formas verbales voseantes (*vos cantás, bebés, sos*); en otras, lo que aparece son formas verbales propias del pronombre *tú* (*vos cantas, bebes, eres*).
- ▶ Los pronombres átonos *le/les* se utilizan siempre como complemento indirecto y *lo/la/los/las* como directo (no existen, por tanto, los fenómenos de *leísmo*, *laísmo* y *loísmo*).
- ▶ El verbo *estar* se usa, en ocasiones, en contextos propios de *ser*: *La película está buena*.
- ▶ Uso de indefinido por pretérito perfecto: *Entregué el libro esta mañana*.
- ▶ La preposición *hasta* posee en numerosas zonas valor restrictivo de inicio, y no valor de punto temporal límite: *Estará aquí hasta las ocho = Estará aquí sólo a partir de las ocho*.

Sueña 4, pág. 175, Anaya

3. Como podemos constatar, para este rasgo en particular, el manual se contradice, pues encontramos ejemplos de *leísmo* en el poema de César Vallejo titulado *Al final de la batalla*, comentado previamente. Esto es sin mencionar que la información proporcionada no es del todo correcta, ya que nuestra formación y nuestras investigaciones en el campo de la dialectología nos han demostrado que existen ejemplos tanto de *leísmo* como de *loísmo* en las variedades hispanoamericanas.

4. El *Diccionario panhispánico de dudas* recomienda evitar este empleo de la preposición *hasta* porque puede resultar ambiguo. No obstante, es bueno que se incluya en este apartado del manual *Sueña*, pues los estudiantes deben saber que este uso se puede escuchar en Hispanoamérica.

Este manual, como vemos, incluye ya bastantes rasgos del español de América y, en particular, desde el punto de vista de la morfosintaxis.

El último manual que vamos a analizar, titulado *Método de español para extranjeros*, contiene una explicación sobre las formas de tratamiento:

La segunda persona: usamos *tú* cuando tratamos con personas con las que tenemos confianza; *usted* corresponde a situaciones más formales, en las que nos dirigimos a personas de más edad que nosotros o con las que no tenemos confianza. *Vosotros* es el plural de *tú* en España, pero en América, Canarias y parte de Andalucía⁵ se usa *ustedes* como plural de *tú* y *usted* de manera generalizada, y *vosotros* prácticamente no se usa, excepto en los textos literarios. Además, en Argentina, Uruguay, Paraguay, Chile y Centroamérica se usa la forma arcaizante *vos* en lugar de *tú*, con formas verbales específicas⁶ (*Método de español para extranjeros*, pág. 30, Edinumen).

Se menciona además que la Real Academia considera *como correcto el uso, generalizado en amplias zonas de España, de le por lo cuando se hace referencia a persona masculina: Vimos a Juan => Lo/le vimos.*

Para que el alumno ejercite la teoría que acabamos de exponer, el manual prevé una tarea en la que debe explicar el empleo de los pronombres en unas oraciones propuestas, entre las que se incluyen un ejemplo de voseo (*Y vos, ¿qué querés?*). El ejercicio siguiente, en el que podemos leer *Me se ha olvidado todo lo que estudié anoche, La dije todo lo que pensaba sobre su decisión* y *Yo a usted no lo consiento que me diga eso*, consiste en corregir los errores eventuales en el uso de los pronombres.

En el tema correspondiente a los tiempos del pasado, podemos leer una nota de la autora que dice:

Con las expresiones *todavía, ya, aún, nunca, jamás* y *siempre* se suele preferir el perfecto al indefinido en el español peninsular. Hay que tener en cuenta también las preferencias dialectales, ya que hay un claro retroceso del uso del pretérito perfecto en muchas zonas hispanohablantes, especialmente en América (*Método de español para extranjeros*, pág. 50, Edinumen).

En una lección dedicada al subjuntivo, el manual llama la atención sobre las oraciones condicionales del tipo *Si lo supiera, te lo diría* que en Hispanoamérica pueden aparecer como *Si lo supiera, te lo dijera*, y que la autora llama *uso arcaizante*, y en el País Vasco como **Si lo sabría, te lo diría*, calificado por la misma como *uso vulgar*.

Como podemos constatar, los niveles superiores de enseñanza del español como lengua extranjera presentan una gran variedad de rasgos morfosintácticos necesarios para que el estudiante entienda buena parte de la diversidad de la lengua. Dicho esto, tal vez la gran acumulación de datos sobre estas variedades presentados bajo la forma

.....
5. Como podemos ver, en este nivel, ya se habla de Andalucía y Canarias, mención que se pasaba por alto en los manuales analizados en el nivel A2 del Marco Común.

6. Aquí se podrían haber detallado brevemente estas formas particulares del voseo.

de listados pueda llegar a confundir a los estudiantes y, más aún, si aparece información contradictoria o no del todo correcta.

3. ACTIVIDADES PARA LA ENSEÑANZA DE LA VARIACIÓN GRAMATICAL EN AULAS DE E/LE

3.1. NIVELES A1-A2

Esta actividad puede llevarse a cabo tanto en un aula de E/LE que contemple el español castellano como variedad preferente, —y las demás variedades serían entonces periféricas—, o bien en la situación contraria, esto es, donde la variedad castellana sea una de las variedades periféricas.

En ambos casos, el objetivo será que el alumno adquiera la capacidad de reconocer las diferentes formas verbales que se corresponden con un pronombre personal determinado. En ocasiones, puede haber varias respuestas correctas. En cualquier caso, se busca también, mediante esta actividad, desarrollar la capacidad de reflexionar y argumentar del alumnado.

Después de explicar a nuestros estudiantes los distintos usos de los pronombres personales *tú*, *usted*, *ustedes*, *vos* y *vosotros/as*, pasaríamos a realizar la tarea. Por tanto, habría que explicarles, por ejemplo, que *tú* se emplea generalmente en situaciones de familiaridad, aunque en España no siempre es así, y que su plural es *vosotros/as*, mientras que *usted* y *ustedes* se emplean en situaciones más formales. En el sur de España y en Hispanoamérica, se emplea *ustedes* en lugar de *vosotros/as* como forma plural de *tú*. Además, el pronombre *tú* se sustituye por *vos* en países como Argentina y Uruguay, y en varias zonas de Hispanoamérica coexisten ambos pronombres. A continuación, explicaríamos que *vos* tiene un modelo peculiar de conjugación y se lo expondríamos.

Luego de la teoría, pasaríamos a la tarea propuesta que consiste en determinar cuál es el sujeto de las siguientes oraciones, indicando simplemente el pronombre adecuado:

Indica el pronombre personal sujeto de las oraciones siguientes:

- (1) Son de Sevilla: _____
- (2) Tenéis razón: _____
- (3) Bebes mucha agua: _____
- (4) Canta muy bien: _____
- (5) Sos un idiota: _____
- (6) No tienes ni idea: _____
- (7) Tengo mucho sueño: _____
- (8) Esperas el autobús: _____
- (9) ¿Estás enfadado?: _____
- (10) ¿Venís a menudo?: _____

Para que este ejercicio pueda adaptarse a un A2, se pueden complicar ligeramente las oraciones y presentar verbos tanto en presente de indicativo como en imperativo,

tiempo este que se imparte a partir del mencionado nivel. Para ello, habría que explicar a los estudiantes las formas de *vos* en imperativo.

3.2. NIVELES B1-B2

Para estos niveles, hemos desarrollado una actividad en la que los estudiantes deben explicar el significado de distintas oraciones formadas con distintos rasgos gramaticales de Hispanoamérica.

Este tipo de actividades puede plantearse sobre las variedades periféricas, de manera que, como profesores, nos aseguramos de que nuestros alumnos son capaces de entender oraciones emitidas por hablantes de distintas procedencias y con rasgos peculiares que no aparecen en el español norte peninsular.

Por supuesto, esta tarea supone que hayamos estudiado previamente con nuestros alumnos los rasgos específicos que van a aparecer en las distintas oraciones. Hemos indicado entre paréntesis B2 cuando es el nivel exigido para poder resolver el ejercicio. Por ejemplo, en las oraciones (3) y (4), se requiere el conocimiento del imperfecto de subjuntivo, tiempo que se enseña en este nivel.

Las siguientes oraciones presentan características morfosintácticas hispanoamericanas. Obsérvalas y trata de explicarlas. Luego transfórmalas para demostrar que las has entendido correctamente.

- (1) Nomás quería platicar contigo.
- (2) Está muerto, aquí no hay más nada que hacer.
- (3) Ella cuidó al niño para yo ir a la reunión. (B2)
- (4) Él corrigió todas las pruebas para yo poder descansar. (B2)
- (5) Esa era la forma para él decirnos dónde estábamos equivocados.
- (6) Arregla las casas bonito.
- (7) Cierran hasta las doce.
- (8) Desde el martes me lo entregaron.
- (9) La casa de nosotros.
- (10) Cuando vengas, ya lo terminé. (B2)

4. CONCLUSIÓN

Para concluir este breve trabajo de investigación, hemos visto un pequeño muestrario de los rasgos morfosintácticos que contempla el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Hemos observado que los manuales de E/LE incorporan pocos de estos datos sobre variación gramatical y que se tratan de manera escasa en los niveles bajos e intermedios (de A1 a B2). También hemos podido conocer mejor la tipología de actividades teóricas que se desarrollan en este aspecto y si se acompañan de ejercicios o no. Para terminar, esperamos haber demostrado, mediante las actividades propuestas, que se pueden plantear fácilmente tareas sobre este tipo de variación de la lengua española para llevar al aula de E/LE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDIÓN HERRERO, M.^a A. (2007): “Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE”, *Estudios de Lingüística (ELUA)*, 21: 21-33.
- ANDIÓN HERRERO, M.^a A. y CASADO FRESNILLO, C. (2014): *Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L2 en formato EPUB*, Madrid: UNED.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M.^a Á., et al. (2010): *Curso Intensivo Español Lengua Extranjera*, Nivel A2, Madrid: Anaya.
- BUITRAGO, A., et al. (2007): *Español lengua viva 2*, Nivel A2, Madrid: Santillana.
- CASTRO VIÚDEZ, F., et al. (2005): *Español en marcha 1*, Nivel A1, Madrid: SGEL.
- CORPAS, J., et al. (2008 [2005]): *Aula Internacional 2 - Curso de español*, Nivel A2, Barcelona: Difusión.
- EQUIPO NUEVO PRISMA (2015): *Nuevo Prisma - Curso de español para extranjeros*, Nivel B1, Madrid: Edinumen.
- EQUIPO PRISMA (2011): *Prisma Avanza - Método de Español para Extranjeros*, Nivel B2, Madrid: Edinumen.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca nueva. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ [Consulta: 01/08/2016]
- LLORET IVORRA, E. M.^a, et al. (2010): *¡Nos vemos! 1*, Nivel A1, Barcelona: Difusión.
- MILLARES, S. (2010): *Método de español para extranjeros*, Nuevo nivel superior, Madrid: Edinumen.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2007 [2000]): *Qué español enseñar*, Madrid: Arco/Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, Madrid: Arco/Libros.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*, <http://www.rae.es> [Consulta: 05/08/2016]
- ROBLES ÁVILA, S. y PELÁEZ SANTAMARÍA, S. (coords.) (2014): *Método 4 de español*, Nivel B2, Madrid: Anaya.
- RODIUS, M. (sin publicar): *Variedades del español y enseñanza de ELE: el español de México*, Trabajo de fin de máster, Universidad de Alcalá.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) (2005 [2004]): *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.
- TORRENS ÁLVAREZ, M.^a J., et al. (2001): *Sueña 4*, Madrid: Anaya - Universidad de Alcalá.
- VAQUERO DE RAMÍREZ, M. (2011 [1996]): *El español de América II, Morfosintaxis y Léxico*, Madrid: Arco Libros.

“Érase una vez...” Literatura oral en el aula de E/LE

IRENE ROMO PODERÓS

Universidad de Santiago de Compostela

Cuéntame un hecho y lo aprenderé. Cuéntame una verdad y la creeré. Cuéntame una historia y vivirá para siempre en mi corazón (proverbio hindú)

I. INTRODUCCIÓN

El lenguaje humano constituye uno de los hitos evolutivos en la historia de la especie. Su origen, aún desconocido, se halla vinculado a la culminación de las facultades humanas de abstracción, representación y creación. En la Antigüedad, la capacidad sugestiva, evocadora -relación entre lo designado y la propia palabra- y *emocionadora* de la lengua se calificaba en muchas ocasiones como *mágica*. Por ello, aprender a comunicar plenamente mediante la lengua constituye una base fundamental en el desarrollo de cada individuo. Así, cuantas más lenguas domina una persona, más formas de ver el mundo, conexiones, herramientas de expresión, habilidades y poder comunicador potencia.

Esta facultad comunicativa y creadora del ser humano se manifiesta de forma especial a través de la literatura oral. Las creaciones orales poseen la capacidad de emocionar a quien escucha a través de la palabra; evocando directamente la esencia de aquello que se quiere transmitir, por medio del lenguaje humano. Se trata de creaciones que carecen de un soporte material de transmisión, al menos en su origen. Son transmitidas oralmente por medio de la memoria, como ríos portadores de significado que conectan generaciones y culturas a través de infinitas variantes; tantas como personas reciten la composición.

El ser humano ha recitado versos, cuentos... durante milenios; composiciones creadas por el gusto de comunicar, emocionar, compartir tiempo entre los miembros de una comunidad, narraciones que guardan la memoria histórica de un grupo, historias orales utilizadas para enseñar, para guardar conocimiento y transmitirlo de generación en generación, creaciones fantásticas capaces de estimular la imaginación y la capacidad innovadora del ser humano, o textos con la facultad de unir a la comunidad durante la realización de tareas conjuntas, la práctica de ceremonias culturales, etc. Así, las palabras en un ritmo, recordadas en la memoria, constituyen la forma originaria de transmisión de creación literaria, registro histórico, conocimiento y educación.

De este modo, desde los orígenes del ser humano, la literatura oral, la capacidad de emocionar mediante la palabra oral, constituye uno de los rasgos fundamentales que lo caracterizan. Ha funcionado como transmisora de cosmovisiones culturales a través de un estilo y unas técnicas particulares que permiten captar la atención del ser humano, de activar su cerebro -o su corazón, como creían los antiguos- de forma especial. Sin

embargo, se trata también de una de las muestras comunicativas, artísticas y culturales más olvidadas en la práctica real de la educación oficial.

En el presente trabajo se tratará de argumentar la utilidad pedagógica de la literatura oral en el aula de E/LE, mostrando el interés de conocer los cotidianos “cuentos de la abuela” como patrimonio e input cultural, capaz de unir culturas diversas. También se argumentará su uso como instrumento para favorecer el ambiente de aula en un grupo multicultural, como fuente de ejemplos lingüísticos didácticos, o como impulsora del trabajo interdisciplinario en el aula.

Por otra parte, se tratará de mostrar el interés de utilizar su estilo y técnicas como herramientas pedagógicas en sí mismas, potenciadoras del “aprender sintiendo” y del aprendizaje significativo, debido a la profunda capacidad de la literatura oral para activar la atención de quien escucha y perdurar en la memoria.

Para proponer en el presente artículo la incorporación de la literatura oral al aula de E/LE como contenido y “método” pedagógico, se seguirá una metodología analítica y argumentativa que permita analizar la importancia de esta materia en la historia de la humanidad y la enseñanza. Para ello, se tendrá en cuenta la evolución de la didáctica general y la enseñanza de lenguas.

De esta forma, se tratará de concluir la importancia de avivar la enseñanza de la literatura oral como una muestra cultural esencial, viva, que facilitaría la enseñanza de Español, L1, L2 y LE, además de mostrar su eficacia como herramienta para “aprender sintiendo”.

2. LA LITERATURA ORAL COMO FUENTE DE INPUT CULTURAL

La literatura oral se halla formada por las composiciones literarias de origen popular que han sido transmitidas oralmente de generación en generación, aunque además puedan tener algún otro estilo de manifestación escrita secundaria. También los relatos con base histórica o anécdotas etnográficas transmitidas oralmente se incluyen en la categoría de literatura oral.

Para el análisis y comprensión de la relevancia de incorporar esta materia al aula de E/LE, es esencial recordar las reflexiones referentes al “arte con palabras” y la importancia de la voz humana y la oralidad como transmisoras de cultura, simbología común o memoria histórica, del estudioso Paul Zumthor en su libro *La poesía y la voz popular en la civilización medieval* cuando afirma que “... lo que debería interesarnos antes que nada es la función más amplia de la voz –cuya manifestación más evidente en nuestra cultura es la palabra [...]” (Zumthor 2006: 12).

Conocer las narraciones que los mayores cuentan sobre las tradiciones del lugar que habitan, sus memorias sobre hechos históricos, sobre costumbres de cuando eran niños, los nombres de ríos y campos, los refranes, canciones, anécdotas, cuentos... que crean y recrean, permite adquirir el patrimonio inmaterial de esa cultura. Así mismo,

cuando una persona descubre estos “tesoros” culturales se genera un vínculo con los habitantes de la propia cultura, pues comparte con ellos algo de lo que los hace ser quienes son, y que expresa su forma de ver y entender el mundo desde tiempos antiguos. Se trata de palabras que, también en el origen de su propia forma, constituyen una huella rastreable de estratigrafía cultural.

De este modo, el conocimiento de este tipo de composiciones orales implica desarrollar en el alumno hablante nativo de Español conciencia sobre su propia cultura, de modo que se fomente en él la capacidad para observarla y mejorarla. Por otra parte, el conocimiento de esta materia permitiría a un estudiante de ELE enriquecer su comprensión de la cultura que le rodea -en el caso de hallarse en inmersión- o acercarse al contexto cultural del Español -en el caso de estudiar la lengua en un entorno no hispanohablante-.

Así mismo, este tipo de composiciones populares anónimas presentan las siguientes características fundamentales: transmisión oral, fórmulas de repetición y memorización, importancia del ritmo, gran presencia de metáfora y simbolismo, importancia de los elementos no verbales y pragmáticos del discurso, presencia de léxico popular y espontaneidad, (Forneiro 2000; Frenk 1978: 29- 37).

De esta forma, se considera que el origen y pervivencia popular de este patrimonio cultural inmaterial permiten conocer en profundidad rasgos esenciales de las culturas a las que pertenecen -percepción de una sociedad por sus propios habitantes, frecuencia sonora y musical de su lengua, ritmo de habla, percepción o interpretación global del mundo, formas conjuntas de expresión, etc.-. Es importante señalar que algunos de estos rasgos no son tan perceptibles a través de la literatura de autor u otras muestras artísticas, a pesar de las diversas fuentes de inspiración popular que presentan muchas de ellas.

En cuanto al estado de la cuestión, en la actualidad, uno de los trabajos que mejor describen la literatura oral, sus géneros, su didáctica y sus manifestaciones es *Las voces sin fronteras: didáctica de la literatura oral y la literatura comparada* de Nieves Gómez y José Manuel Pedrosa. Según estos autores (Gómez y Pedrosa 2003), esta literatura:

[...] traspaasa barreras espaciales y temporales y representa la expresión más íntima y directa de hombres y mujeres procedentes del pueblo que nos hacen llegar sus sentimientos -el amor-, sus preocupaciones vitales -la vida, la muerte...-, sus creencias religiosas y mágicas, sus ritos festivos, sus juegos, sus historias -romances, mitos, leyendas y cuentos-. Esto lo hacen pasar por el tamiz de su cotidianidad, por lo que llega hasta nosotros multiplicado en versiones, que [...] enriquecen el propio proceso de transmisión [...] formando parte así de una cultura, también universal, en la que se integran como transmisores-recreadores colectivos. (Gómez y Pedrosa 2003: 9)

Además de estas observaciones, los citados autores afirman que “los niños, cuando llegan a la escuela, portan un bagaje de la literatura oral que han aprendido en el seno familiar; es la primera literatura escuchada” (Gómez y Pedrosa 2003: 9). Así mismo, los estudiosos afirman que “este caudal de literatura” puede “erigirse en uno de los grandes incentivos para conducir a sus alumnos a la literatura de autor” (Gómez y Pedrosa 2003:

10). Finalmente, estos autores destacan el hecho de que la mayor parte de esta literatura entronca con composiciones orales de todos los lugares del mundo.

Todo ello implica que la utilidad de la literatura oral como fuente de input cultural en el aula de Español L1 supone acercar lo cotidiano a la escuela. Es decir, impulsar la valoración de uno de los aspectos culturales más ignorados -en ocasiones considerados como manifestaciones de menor importancia y de escaso valor artístico, literario o educativo-. El conocimiento, contacto y valoración en el sistema educativo oficial de los “cuentos de la abuela”, refranes, canciones de juego, etc., supondría que el alumnado adquiriera conciencia de su propia cultura. Pues el estudio de la literatura oral permite conocerla y mejorarla, entrando en contacto con algunos de sus aspectos más profundos.

Así mismo, en el caso del aula de ELE, el tratamiento de dicha materia permitiría establecer comparaciones y vínculos entre las diversas culturas -en el caso de un aula multicultural o de un aula con alumnado perteneciente a culturas no hispanohablantes-. El origen común de muchas leyendas y relatos orales pertenecientes a culturas diversas permite establecer vínculos entre alumnos de distintas procedencias, potenciar la relación entre ellos y mejorar el clima de aula. Así mismo, mediante la comparación de material de origen oral hispánico (leyendas...) con este tipo de producciones procedentes de las culturas de origen de los alumnos extranjeros, es posible motivar el aprendizaje de ELE, acercar culturas lejanas y crear interés por el contenido del aula de ELE. Además, composiciones literarias versionadas por cantautores modernos -como Joaquín Díaz o Joan Báez- constituyen un material atractivo para la clase de ELE, también para el aprendizaje de conceptos más puramente gramaticales, pues formas orales como los refranes constituyen una fuente abundante de ejemplos de uso.

De esta forma, se potencia el aprendizaje emotivo en el aula, ya que la literatura oral se halla presente en todos los aspectos de la vida humana (ceremonias, nacimiento, enterramientos, fiestas, etc.), como forma de expresión de sentimientos y cultura colectivos. Se trata de un patrimonio de creación y transmisión fundamentalmente popular que se vincula a la esencia de cada cultura humana, pues muestra aspectos substanciales de su antropología y cosmovisión. Así, la presencia de estos elementos en el aula permite una identificación mayor del alumno con la lengua, a través de mecanismos de aprendizaje motivadores como la empatía.

Otra de las razones por las que la literatura oral podría resultar útil para el aula de E/LE desde el punto de vista cultural es el hecho de que, en las sociedades anteriores a la aparición de la escritura, la imagen y la memoria¹, vinculadas a la palabra, eran la base de la educación y la transmisión cultural. Con relación a este aspecto del estado de la cuestión, Mialaret y Vial afirman que:

.....
1. Sobre las complejas técnicas utilizadas desde la prehistoria humana para memorizar, así como sobre la vinculación entre imagen, música y memoria, que permitían recordar libros enteros de memoria o evocar canciones a partir de ellas, así como sobre las vinculaciones entre los *loci* o imágenes mnemotécnicas y muchos símbolos actuales, capaces de evocar significados ancestrales hoy en día, véase Yates 1974 y Schneider 1998. Este último estudioso trata la evocación musical que las imágenes de los claustros medievales provocaban, al modo de partituras, a quienes paseaban en torno a ellos.

[...] En una cultura oral: sus posibilidades ¿son equivalentes a los de una cultura “documentada”? ¿Aseguran la conservación de un cierto número de palabras en la memoria oral, de tal modo que una relación se pueda transmitir sin que varíe el número de palabras, de boca a oído y de memoria a memoria? [...] La respuesta es “sí”. Es suficiente que los términos formen una secuencia rítmica [...] hacer sonar una suerte de música dentro del oído de aquel que habla y aquel que escucha [...]. (Mialaret y Vial 2010: 46).

Según estos autores, además de la voluntad de expresar, emocionar y comunicar de forma inmediata, muchos géneros de la literatura oral surgen de añadir un ritmo especial a las palabras -en muchas tradiciones pedagógicas se enseña el ritmo de la lengua mediante literatura oral². De esta forma, otra de las utilidades prácticas para el currículum de la educación obligatoria, de la enseñanza de la literatura oral, sería su uso como herramienta para educar el ritmo al hablar. Lo cual resulta de gran interés para complementar el proceso de adquisición o estudio de la L1 o L2.

Por otra parte, también permitirá el trabajo de aspectos como comunicar oralmente, comprender las raíces de la cultura popular, desarrollar la capacidad de interpretar las producciones culturales y el mundo, valorar la esencia básica de la cultura, desarrollar la creatividad, conectar los diversos ámbitos del saber, o destrucción de prejuicios vinculados a la oralidad y el analfabetismo.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, es importante señalar que la ausencia de la enseñanza de la literatura oral en la educación no siempre ha sido un hecho, aunque actualmente en las clases de E/LE sí se halla escasamente presente -en el caso del aula de ELE, incluso la literatura general se halla poco presente, a pesar de que diversos autores reivindican actualmente su inclusión³.

Con respecto a lo anterior, es interesante tener en cuenta que la base de la educación de muchas culturas fue, durante milenios, la palabra, la danza y la música⁴, como muestra en occidente el *trivium* grecolatino, que unía letras, gimnasia y música.

Un antecedente de aplicación de la literatura oral en el aula de Español, en el caso de España, se produjo en el período histórico de la Segunda República (1931-1939). Es importante tener en cuenta, así mismo, que las ideas pedagógicas de este período ya se venían gestando de forma visible en España desde 1876, fecha de fundación de la Institución Libre de Enseñanza⁵.

.....
2. Sobre la enseñanza, en la tradición inglesa, del ritmo de la lengua inglesa en Primaria véase Sanz 1999.

3. Véase sobre este asunto Berná 2013.

4. Véase Maza 2009 sobre la educación en la Antigua China, con mención especial a las matemáticas, Fernández, Pordomingo y Stramaglia 2007 sobre la educación en la Antigua Grecia y el uso escolar del acertijo, o Mialaret y Vial 2010 para un panorama general de la educación. Así mismo, es interesante reflexionar sobre la “gimnasia de la voz” que permite formas de comunicación vocal especiales cuando se realiza una subasta, una venta específica, un anuncio, etc., asociándose a técnicas de producción lingüística especiales -códigos basados en el silbido, etc.-.

5. Sobre un seguimiento de las ideas pedagógicas de la ILE, que llega a entroncar con grandes pensadores históricos, véase Andrino 1986. Este autor explica las influencias intelectuales de Giner de los Ríos, vinculadas a Julián Sanz del Río, y este, a su vez, influenciado por Navarro Zamorano, traductor de las ideas krausistas a través de Ahrens. Por lo que estas ideas pedagógicas ya se hallan vivas en España, según el autor, en la Revolución de Septiembre de 1840.

La metodología pedagógica de la I.L.E. fue de las más avanzadas de Europa en su época y⁶, entre sus ideas, se hallaba la de concederle especial tratamiento a la literatura oral en todas las etapas educativas. Así, los pensadores de la I.L.E. afirmaban que al pueblo “le falta la conciencia de sí mismo”, (Mariscal y Romero 1999: 13) y que, por lo tanto, la literatura oral era “materia educativa de valor insustituible en las aulas”, (Mariscal y Romero 1999: 16); era un absurdo el hecho de que en las escuelas de enseñanza primaria o secundaria “se siguiera con tanto apego al estéril gramaticalismo heredado de la más arcaica tradición escolar”, (Mariscal y Romero 1999: 23). Además, consideraban que era necesario reflexionar durante el proceso educativo sobre el propio idioma y llevar a cabo “juegos del lenguaje” y una buena comunicación dialogada entre maestro y alumno, (Mariscal y Romero 1999: 25).

En la actualidad, los estudios sobre la importancia y pertinencia de incorporar a las aulas el estudio de la literatura oral más abundantes son aquellos que se centran en diversos lugares del continente africano⁷. Se trata de una cuestión que preocupa especialmente a los estudiosos debido a que, a pesar de los genocidios derivados de la colonización que han sido perpetrados contra su población, muchas sociedades han logrado conservar su literatura oral ancestral. Por ello afirman que “The study and appreciation of oral literature is more important than ever for understanding the complexity of human cognition”, (Finnegan 2012: 17).

Por todo ello, la incorporación del trabajo con material oral -entrevistas a la población en busca de “historias, cuentos tradicionales etc.”, audición de cuentos o versos musicalizados, reelaboración de leyendas...- supone fomentar en el aula de E/LE la tolerancia cultural o el conocimiento cultural e histórico de la sociedad, a través de la capacidad para emocionar y comunicar mediante los símbolos, metáforas y recursos de su propia lengua. De esta forma, se potencia de forma especial el conocimiento y comprensión profundos de dicha lengua.

3. EL ESTILO Y LAS TÉCNICAS DE LA LITERATURA ORAL COMO HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS

El estilo, las características y las técnicas de la literatura oral, su recitado y memorización son el origen de la denominada oratoria clásica, basada en la sistematización de las técnicas memorísticas y declamatorias de los antiguos “cuentacuentos de las tribus”. No obstante, el potencial metodológico de la literatura oral en la enseñanza se basa también en su capacidad para emocionar y conectar con los orígenes de las cosmovisiones humanas, mediante símbolos antiguos, metáforas sugerentes, etc.

El gusto inherente al ser humano por las narraciones y por las palabras enlazadas en un ritmo, provoca que su capacidad de atención se active de forma especial cuando lleva a cabo este tipo de comunicación oral. Por ello afirma el viejo proverbio hindú, citado al comienzo del presente trabajo, que, más que a través de la muestra de hechos o verdades que activan la parte lógica del cerebro, el ser humano aprende y recuerda

6. Para un estudio profundo de su método pedagógico véase Molero 2000.

7. Sobre la implantación de la enseñanza de literatura oral en Kenya véase Suter 2013.

más intensamente a través de historias -es decir, de su capacidad para emocionarse-. Pues estas impresionan, no su “intelecto”, sino su “corazón”. De esta forma, aquello que se descubre, que se hace y se siente, supone una conexión cerebral y un aprendizaje para el ser humano mucho más profundos que los resultados de la sola memorización o teorización sobre aquello que se desea aprender⁸.

Con relación a esto, algunos estudiosos promueven el prestar atención “to the emotional content and context [...] or to the positive role emotion may play in helping students connect experience with academic study” (Felten, Gilchrist y Darby 2006: 38). Estos pedagogos defienden, de este modo, basados en la metodología de enseñanza, entre otros, del educador John Dewey, una visión holística y amplia de la educación, afirmando que las experiencias más educativas son las que emocionan al alumno.

Debido a la capacidad de emocionar que posee la literatura oral, así como a su potencialidad para fomentar la empatía y la comunicación con otras personas -de distinta generación, costumbres...-, su trabajo en el aula también podría aportar ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje si se utiliza como herramienta pedagógica en sí misma.

Los estudiosos Colom y Cubero reflexionan sobre el hecho de que la esencia de la enseñanza se halla en la comunicación. Así, afirman; “Aprendizaje significa, en primer lugar, transmisión y captación de conocimientos, por lo que [...] el acto educativo se dirime en actos comunicacionales-informativos” (Colom y Cubero 2001: 22).

De esta forma, la utilización de la técnica del relato oral por parte del docente, el estructurar ciertos contenidos como historias que cobran vida en las memorias y corazonas de los alumnos, facilita el aprendizaje significativo o el “aprender sintiendo” de la lengua -también en lo referente a conceptos gramaticales, reglas de uso, etc.-.

Por otra parte, otro de los valores pedagógicos de la literatura oral es el hecho de que muchas composiciones literarias orales se crearon para satisfacer la necesidad de recordar conocimiento. Por ello se ha citado en el comienzo del trabajo el viejo proverbio hindú; “Cuéntame un hecho y lo aprenderé. Cuéntame una verdad y la creeré. Cuéntame una historia y vivirá para siempre en mi corazón”. Pretende ser un ejemplo del potencial de la literatura, sobre todo oral, para captar la atención de quien escucha e imprimir conocimiento y cultura en su memoria, mediante su capacidad para emocionarlo. No obstante, también ejemplifica el valor didáctico de refranes, consejos o leyendas que podría ser aprovechable para solucionar conflictos de aula o educar en valores.

Por todo ello, la explicación de conocimientos gramaticales, culturales, etc. mediante las técnicas de los llamados “storytellers, cuentacuentos, repentistas, juglares, rapsodas, recitadores, etc.” facilita la captación de atención del alumnado, así como su aprendizaje significativo en el aula.

.....
8. Este enfoque se vincula a los estudios pedagógicos actuales, como muestra el método del “Learning by feeling”, el método Comunicativo, véase Ayuste 2005, para la enseñanza de lenguas, o como hizo la Escuela Nueva, véase Molero 2000, en pedagogía general.

Finalmente, para concluir este apartado del presente artículo, es importante tener en cuenta la potencial utilidad de la literatura oral como fuente de conocimiento complementaria, sobre todo en el aula de Español como L1. Los primeros grupos humanos transmitían cultura y educación a su descendencia mediante la oralidad y la experiencia práctica, partiendo de fuentes y memoria orales, como muestran (Mialaret y Vial 2010: 39-56). Sin embargo, con el desarrollo progresivo de las sociedades y la invención de la escritura, las fuentes del conocimiento transmitido comenzaron a ser fundamentalmente escritas -especialmente desde la invención de la imprenta a finales de la Edad Media europea-.

Las fuentes del conocimiento actuales se basan en el método de investigación científico y empírico, elaborado desde universidades y centros de investigación diversos. Esto implica que la comunicación de descubrimientos de modo amplio se produce actualmente por medio de congresos, reuniones y, en especial, por medio de publicaciones científicas escritas. No obstante, esto no implica que la oralidad popular no pueda ser también tenida en cuenta como fuente de conocimiento -como muestran las paremias y máximas, la memoria histórica de los mayores de la sociedad, o las fábulas didácticas y cuentos tradicionales-.

Así, es importante tener en cuenta que la incorporación de la literatura oral al aula de E/LE, además de implicar el trabajo de diversas competencias básicas, puede funcionar como una herramienta pedagógica en sí misma, mediante el uso de su estilo y características para generar comunicación didáctica. Por otra parte, también puede constituir una fuente complementaria de conocimiento histórico, educativo, literario y cultural.

4. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta las reflexiones desarrolladas a lo largo del presente trabajo, es posible concluir que la enseñanza de la literatura oral en el aula de E/ELE supone abrir una ventana a uno de los tesoros más antiguos de la humanidad. No obstante, su enseñanza no solo es interesante como fuente de input cultural, sino también como método pedagógico en sí mismo. Contando historias y comunicando eficazmente es posible emocionar a quien escucha, transmitir, provocar en su mente un recuerdo que facilite el aprendizaje de cualquier concepto, y guardarlo en la memoria para poder utilizarlo en contextos comunicativos reales.

Si la enseñanza de segundas lenguas implica tender puentes culturales, ahondar en la literatura oral supone descubrir los que ya estaban vivos entre los diversos grupos humanos. Por todo ello, se considera esencial impulsar el valor educativo de la literatura oral, y potenciar la comprensión de las palabras en boca de todos utilizadas para expresar la relación humana con la vida y el mundo, constituyentes de una conexión ancestral que subyace a todas las culturas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AARNE y THOMPSON. (1955): *Los tipos del cuento folklórico, una clasificación*. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.
- ANDRINO, M. (1986): “Navarro Zamorano y los orígenes del Krausismo en España”, *Revista de Estudios Políticos*, 53.
- AYUSTE, A. *et al.* (2005): “Educación y enfoques críticos”. [y] “Un nuevo enfoque crítico: la pedagogía comunicativa”, *Planteamientos de la Pedagogía Crítica: comunicar y transformar*, 23-52. Barcelona: Graó.
- BERNÁ, E. (2013): *La leyenda tradicional como input cultural en la clase de E/LE. Reflexiones teóricas, análisis de materiales y propuesta didáctica*. Universidad de Alicante.
- COLOM, A. y CUBERO, L. (2001): “La educación y el conocimiento educativo” [y] “Características de la acción educativa”, *Teoría de la educación*, Madrid: Síntesis, 15-43; 121-136.
- FELTEN, P., GILCHRIST, L. y DARBY, A. (2006): *Emotion and Learning. Feeling our way toward a new theory of reflection in service-learning*. Michigan: Journal of Community Service Learning.
- FERNÁNDEZ, J., PORDOMINGO, F., STRAMAGLIA, A. (eds.) (2007): *Escuela y literatura en la Grecia Antigua*. Napoli: Cassino.
- FINNEGAN, R. (2012): *Oral literature in Africa*. Cambridge: Open Book Publishers.
- FORNEIRO, J. (2000). *El romancero tradicional de Galicia: una poesía entre dos lenguas*. Guipúzkoa: Senda Editorial.
- FRENK, M. (1978): *Estudios sobre lírica antigua*. Madrid: Editorial Castalia.
- GÓMEZ, M. (1998): “Cuentos maravillosos en la tradición oral del poniente de Almería”, *Lenguaje y textos*, 11-12.
- GÓMEZ, M. y PEDROSA J. (2003): *Las voces sin fronteras: didáctica de la literatura oral y la literatura comparada*. Almería: Universidad de Almería.
- GONZÁLEZ, M. (1986): “El cuento. Sus posibilidades en la didáctica de la literatura”, *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 9. Centro Virtual Cervantes.
- LARA, C. (1996). *Los cuentos de nunca acabar en la tradición oral guatemalteca*. Guatemala: Centro de Estudios Folklóricos.
- MARISCAL, R. y ROMERO A. (1999): *Literatura, educación y pedagogía lingüística en la crisis de fin de siglo. Presencia de las ideas pedagógicas de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- MAZA, C. (2009). *Matemáticas en la Antigua China. Una isla en el mar*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- MIALARET, G. y VIAL J. (2010): *Historia mundial de la educación. Tomos I y II*. Palermo: Colección de Educación Superior.
- MOLERO, A. (2000): *La institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- MOYER, J. (2010): *Oral History Lesson Plan*. America: Park City Museum.
- SANZ, F. (1999): “Las rimas tradicionales inglesas y la enseñanza del ritmo inglés oral en Primaria”, *Didáctica lengua y literatura*, 11. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- SCHNEIDER, M. (1998): *El origen musical de los animales-símbolos en la mitología y la escultura antiguas*. Madrid: Ediciones Siruela.
- SUÁREZ, J. (2009): *Cuentos medievales en la tradición oral de Asturias*. Red de Museos Etnográficos de Asturias.

- SUTER, E. (2013): "An assessment of preliminary issues on the implementation of Kiswahili Oral Literature syllabus for secondary schools in Marakwet District, Kenya", *International journal of humanities and social science*. Vol 3, 6.
- YATES, F. (1974): *El arte de la memoria*. Madrid: Taurus.
- ZUMTHOR, P. (2006): *La poesía y la voz popular en la civilización medieval*. Madrid: ABADA editores.

La enseñanza de ELE en la comunidad brasileña en Japón: La escuela alegría de saber

LIDIA SALA CAJA
Universidad de la Provincia de Aichi

NOBUYUKI TUKAHARA
Universidad de Kyoto

I. INTRODUCCIÓN

En la zona de Shizuoka y Aichi (Japón), residen 73 101 personas de nacionalidad brasileña¹. Los orígenes de este movimiento migratorio se remontan a finales de los 80 con la revisión de la Ley de Control de la Inmigración y los Refugiados en 1990, que otorgaba derecho de residencia y trabajo a descendientes de japoneses (*nikkei*) hasta la tercera generación. Hoy en día, esta comunidad cuenta ya con dos generaciones en Japón (los llamados *dekasegi*² de segunda generación). Sin embargo, investigaciones hechas han observado que los hijos de estos inmigrantes están en posiciones sociales inferiores respecto a sus padres y con pocas esperanzas de ascenso social.

Uno de los motivos que se aduce para explicar este fenómeno es la legislación japonesa, pues esta reconoce a la población extranjera el derecho a estudiar pero no el deber³. Esto significa que no se niega a los extranjeros el acceso a la educación, pero en caso de abandono o absentismo escolar, ni se penaliza a los padres, ni se actúa. En el caso de la comunidad brasileña se ha llegado a estimar que la tasa de abandono podría llegar al 30 % en algunos municipios.

Para el gobierno nipón la responsabilidad educativa recae en los países de origen. En boca de un representante del Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología de Japón (MEXT): “Evidentemente, están aquellos que van a permanecer en Japón, así como hay otros que van a volver a sus países. Sin embargo, ¿es necesaria una educación completamente en japonés para todos ellos? Considero que unos desearán aprender la lengua materna, la cultura y la historia del país de origen. Por eso es importante que estos puedan escoger una escuela para extranjeros” (Maxwell 2016: 52).

La adopción de la perspectiva de la lengua como problema (Ruiz 1984) no es exclusiva de la administración. En efecto, dominar el japonés o el portugués (o no hacerlo) se presenta muchas veces como la única razón que tanto autoridades como padres son capaces de aducir para justificar ciertas situaciones. Se recurre a ella para explicar la

1. En 2013 el número total de brasileños en Japón ascendía a 181 228, aunque esta no es su mejor época debido a que la crisis de 2008 obligó a muchos al retorno. En lo que respecta a su distribución en el interior del país, no es equilibrada sino que se concentran alrededor de poblaciones con industria automovilística o tecnológica.

2. El término *dekasegi* designa a aquellos que abandonan su lugar de origen para trabajar temporalmente en otra región.

3. “Igual que los niños japoneses, los niños de otras nacionalidades pueden recibir educación primaria y secundaria pública si lo desean. Está asegurada la oportunidad de recibir el mismo nivel de educación que los niños japoneses”, MEXT, http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2015/06/01/1358329_07.pdf

difícil integración en el sistema educativo japonés y los subsiguientes problemas derivados (fracaso escolar, discriminación, acoso)⁴; o se presenta como panacea para cuando se produzca la deseada vuelta a Brasil o ante el pánico de no poder comunicarse con un hijo monolingüe japonés. Esta perspectiva de la lengua hace que algunos padres opten por escolarizar a sus hijos en centros cuya lengua vehicular es el portugués.

Actualmente, se encuentran en Japón alrededor de 50 escuelas brasileñas⁵. El Ministerio de Educación de Brasil ha reconocido a 38 centros⁶ pero de ellos solo 10 también están homologados por el MEXT como *kakushugakko* (Centros Misceláneos-Vocacionales). Esta categoría es un cajón de sastre educativo que engloba escuelas de formación profesional, autoescuelas, etc., pero al que es importante pertenecer para poder recibir subvenciones oficiales⁷.

La escuela Alegría de Saber (EAS), fundada en 1995, forma parte de este grupo de Centros Misceláneos con reconocimiento del Ministerio de Educación de Brasil. Imparte clases desde preescolar hasta bachillerato y cuenta en la actualidad con 2.000 alumnos repartidos en cinco centros en la región de Tokai (Hekinan, Toyota, Suzuka, Toyohashi y Hamamatsu) y uno más en Gunma.

Su homologación por el ministerio brasileño ha traído como consecuencia la obligación de ofrecer el español entre sus asignaturas optativas durante la enseñanza secundaria⁸. En el caso de EAS, el contacto con el español empieza en 6.º grado (11-12 años) con una clase semanal y continúa hasta finalizar el bachillerato (Ensino Medio) con dos clases por mes. Probablemente, la carga horaria esté lejos de ciudades como São Paulo, que estipula 90 clases a lo largo de los tres años de Ensino Medio. Sin embargo, este hecho es excepcional en Japón, donde la presencia dentro del *currículum* de otros idiomas fuera del inglés antes de la universidad es anecdótica⁹. De ahí el interés en averiguar cómo se integra dentro de este peculiar contexto socioeducativo la enseñanza del español como lengua extranjera.

Con este objetivo se realizó una visita a la EAS de Toyohashi el 20 de julio de 2016. Se preparó una clase con actividades destinadas a recoger datos, pero también a conscientizar al alumnado sobre la presencia e importancia del español. La clase se impartió en los cursos de 7.º y 8.º de Ensino Fundamental (13 y 14 años) y en las de 2.º y 3.º de Ensino Medio¹⁰ (16 y 17 años)¹¹. Además, el grupo de 8.º redactó un pequeño texto en

4. Según datos de 2013, había 32 621 niños y jóvenes brasileños en edad escolar en Japón. De ellos, se estima que más de la mitad no prosigue los estudios en la secundaria superior, un porcentaje que contrasta dramáticamente con el de los nacionales japoneses (95-97 %).

5. Datos de 2010, www.portalmie.com.

6. Para conseguir el reconocimiento deben pasar una evaluación por parte del Ministerio de Educación de Brasil que se centra en la propuesta pedagógica y en la organización curricular.

7. La calificación de este tipo de centros educativos corresponde a cada prefectura. En sus criterios de evaluación no figura el *currículum*.

8. La Ley Nacional número 11.161 aprobada el 5 de agosto de 2005 obliga a ofrecer el español a las escuelas de enseñanza media públicas y privadas (art.1), en horario regular (art. 2), <http://www.mecd.gob.es/brasil/estudiar/en-brasil.html>

9. El español se cursa solo en algunos centros públicos y en unos pocos centros privados elitistas con vocación internacional (109 en 2004). En los exámenes de entrada a la universidad la *lengua extranjera* elegida es el inglés en un 99,83 % (Tomozawa y Majima, 2015).

10. Es obligado agradecer la gentileza del director de la EAS de Toyohashi, Thiago Riveiro y de la profesora de español del centro, Mariella Hopkins, que cedieron las instalaciones y su hora de clase para poder realizar este estudio.

11. 23 estudiantes en 7.º de Ensino Fundamental; 20, en 8.º; 13 en 2.º de Ensino Medio y 19 en 3.º.

portugués sobre la experiencia vivida ese día. En total se recogieron datos de un total de 75 estudiantes. Unas semanas después mantuvimos una entrevista con la profesora encargada de la clase español. A continuación se expondrán los resultados y las conclusiones de esta experiencia.

2. CARACTERIZACIÓN SOCIOECONÓMICA

Todos los alumnos del centro pertenecen a la comunidad brasileña, a diferencia de otras escuelas con instrucción en otras lenguas (chinas, coreanas) que cuentan con japoneses en sus aulas¹². Los padres trabajan mayoritariamente en fábricas. En la EAS solo 6 estudiantes declararon que sus padres no pertenecían a este entorno laboral y solo un 18 % cuenta estudios superiores. Este porcentaje confirma la observación de Noguchi (2008) de que las nuevas generaciones de migrantes brasileños (llegada posterior a 1998) están menos educadas que las de los primeros años. Se trata, pues, de un grupo socioeconómico muy homogéneo.

Para esas familias, la escuela representa un desembolso de dinero importante (40 000 yenes es la cuota mensual) que puede ascender a más de 60 000 yenes si el/la niño/a se matricula en alguno de los cursos complementarios que ofrece el centro (preparación para el examen de entrada a la universidad, clases de refuerzo de japonés). Otro de los gastos extras para las familias corresponde al transporte.

Menos de la mitad de los encuestados vive en Toyohashi; los demás lo hacen en las poblaciones vecinas, algunas bastante alejadas. Por ejemplo, 14 residen en Okazaki, a 33 km. Según nos comentó la profesora, pueden tardar hasta 3 horas en el desplazamiento en autobús. Esto afecta no solo a su rendimiento sino también al ritmo y planificación de las clases, ya que se quejan si les dan muchas tareas porque les quitan muchas horas de sueño.

Otra característica de la comunidad brasileña que repercute negativamente en la educación es la gran movilidad laboral asociada a la contratación laboral no directa. En Japón, el medio más común para los *dekasegi* de encontrar trabajo es por medio de contratistas. Tal eventualidad laboral los deja a merced de los vaivenes de la economía brasileña y japonesa. Van allí donde soplan vientos de bonanza económica (de Brasil a Japón; de Japón a Brasil) y dentro de Japón, allí donde falta mano de obra en las fábricas. En la actualidad, si bien hubo un regreso masivo a Brasil con la crisis de 2008, a raíz de la situación económica brasileña actual está aumentando de nuevo el número de recién llegados. Esta tendencia se puso de manifiesto al analizar el historial de escolarización de los alumnos en la EAS de Toyohashi.

De los encuestados, más de la mitad había asistido a centros donde el portugués era lengua vehicular, ya fuera en Brasil o en Japón¹³. Sin embargo, de ellos solo el 19 % lo

.....
12. Estas escuelas han virado en los últimos años hacia un decidido compromiso por la educación multilingüe debido a que las necesidades de las nuevas generaciones de residentes pero también a causa de la diversidad del alumnado. Este viraje no se ha producido aún en la escuela brasileña.

13. Algo más de la mitad (45 sobre 75) había nacido en Brasil.

había hecho todo el tiempo en EAS Toyohashi; el resto provenía de otras escuelas. De los 75 estudiantes encuestados, 10 contaban con menos de un año de antigüedad en el centro; el más reciente se había incorporado a las clases una semana antes. El 41 % de estudiantes restantes poseían algún tiempo de escolarización en el sistema educativo japonés (se registraron permanencias desde 1 hasta 10 años, siendo la más frecuente 3 años).

3. CARACTERIZACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA

3.1. ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

Es conocido que en situaciones de contacto los hablantes de la lengua minoritaria pueden presentar rechazo hacia alguno de los idiomas con los que conviven. Los jóvenes brasileños no son una excepción pudiendo experimentar sentimientos negativos hacia el japonés (experiencias pasadas, shock cultural) o el portugués (resentimiento por haber dejado la escuela japonesa, identificación con Japón)¹⁴, por eso nos interesaba conocer si estos extremos se producían también con el español. Como estábamos muy condicionados por el tiempo (solo había 45 minutos de clase) y queríamos crear un clima animado en el aula, les pedimos que contestaran a la siguiente pregunta “si la lengua XX fuera un animal, cuál sería”¹⁵ para el portugués, el japonés y el español.

Afortunadamente, la percepción de los estudiantes sobre el español es positiva. Lo más negativo que se registró fue calificarlo de *chato* (pesado, aburrido). La perciben con una lengua importante (muchos utilizaron el adjetivo *fuerte*), que se habla en muchos lugares. Este rasgo la separa del japonés que fue calificada por algunos chicos como una lengua *aislada y peculiar*. Otros destacaron su utilidad para su futuro laboral: “Sabiendo español podremos ir lejos” (14 años); “es una de las principales lenguas que un universitario necesita saber” (13 años). Por último, otra de las ventajas que se atribuye al español, en especial entre los que estaban cursando secundaria, fue la de facilidad de aprendizaje, verbalizado con los adjetivos “fácil”, “rápido” y “tranquilo”¹⁶.

En sus respuestas, y con más detalle en las redacciones, se incluían muchas manifestaciones de aprecio por las clases de español y en especial por su profesora. A ella se debe atribuir también esa percepción tan positiva de la lengua española.

3.2. CATEGORIZACIÓN DE LENGUAS

Dentro de Japón, tanto el portugués como el español están lejos de ser consideradas lenguas de prestigio, a diferencia del inglés. Se identifican fuertemente como lenguas de migrantes, por lo que gozan de poca vitalidad dentro de la sociedad japonesa. Fuera

.....
14. Entre las respuestas, muy pocas expresaron rechazo hacia el portugués y el japonés, aunque sí muchos manifestaron preferencia por una de ellas, normalmente el portugués.

15. Este tipo de preguntas (adaptación de los test desiderativos que se usan en psicología para la personalidad) ofrecía varias ventajas: facilitaba a los más jóvenes el paso del pensamiento concreto al abstracto necesario para reflexionar sobre la lengua y, además, era ameno. En clase se convirtió para los chicos en un divertido ejercicio de vocabulario.

16. También hubo quien la encontraba difícil, claro (cinco personas en total eligieron este adjetivo y dos más se decantaron por “a veces fácil, a veces difícil”).

del ámbito académico universitario, su presencia todavía se asocia más a temas relacionados con los servicios públicos que reciben consultas de la comunidad de inmigrantes (sanidad, justicia, educación) que a ámbitos comerciales o económicos. Este paisaje cambia cuando se considera únicamente la comunidad latinoamericana. Los brasileños conforman el grupo más numeroso, por lo que es el portugués la lengua con más vitalidad y presencia en los medios de comunicación (revistas, sitios web) y en el paisaje lingüístico de los *dekasegi*. Lo habitual es que sean los hispanohablantes los que adquieran algunas nociones de portugués, no al revés. El español es, en este nivel, la lengua minoritaria.

Así lo reflejan también las respuestas de los estudiantes. De los 32 que respondieron a esta parte de la encuesta, el 40 % dijo utilizar el español para hablar con amigos o conocidos, y el 6 %, más usarlo en las fiestas; el 31 % declaró que lo oían en sus casas y el 12 % recordó también las fiestas. Las cifras fueron más pequeñas en la lectura: solo el 6 % mencionó los libros, otros, el 6 % en revistas de la comunidad, y el 6 %, más los cómics.

Sin embargo, es bien sabido que el español ocupa un lugar privilegiado dentro de las lenguas internacionales. En esta esfera, su vitalidad es enorme, tanto en número de hablantes como, de manera crucial, en presencia en internet. Y es en ese entorno donde los estudiantes desarrollan realmente sus habilidades con el idioma, sobre todo las pasivas. El 50 % afirmó oír música en español, pero también mencionaron vídeos y cine (19 %) y los juegos en línea (3 %). Cifras algo más bajas se registraron para la lectura. En esta categoría aparecieron redes sociales como Facebook e Instagram (16 %) junto los juegos en línea (9 %), además de un más general Internet (12 %).

Se cumple, pues, con ellos la afirmación de Ofelia García: “speakers are now free to choose a broader range of language practices than those offered by the immediate community and the school; and they can use them in ways that are not reflected in more institutionalized language practices of schools and official publications” (2009: 29).

4. CARACTERIZACIÓN EDUCATIVA

EAS Toyohashi está situado en una antigua fábrica cuyas instalaciones se han adaptado a su nuevo uso. A pesar de los esfuerzos del personal por crear el ambiente propio de un centro educativo, no todas las aulas reúnen las condiciones óptimas para la enseñanza: algunas son pequeñas, otras están mal iluminadas, e incluso una tenía una forma irregular que impedía ver la pizarra desde algunos puntos.

En EAS se imparten clases de cuatro lenguas: portugués, japonés, inglés y español, pero únicamente la primera se emplea como lengua de instrucción. De hecho, toda la comunicación administrativa, con los padres, etc., se realiza exclusivamente en ese idioma y solo en el comedor se pueden colocar de manera temporal los murales que preparan los estudiantes en otras lenguas.

La enseñanza del japonés se introduce a los tres años, con clases una vez por semana hasta penúltimo curso de la secundaria. Aparte, los estudiantes tienen la oportunidad

de participar voluntariamente en un programa de refuerzo llamado *Hikari*. Al inglés se inician en primero de primaria y prosiguen hasta el final de la secundaria, también con una hora semanal. La carga horaria del español, como se ha mencionado antes, es de una hora de clase por semana desde sexto de Ensino Fundamental y se reduce a una frecuencia bisemanal en la secundaria. Desde el año pasado, sin embargo, los estudiantes de 4.º y 5.º año de primaria la pueden tomar como actividad extraescolar.

Entre el profesorado dominan los de nacionalidad brasileña. En sus primeros años, la plantilla docente estaba formada por *nikkeis* o esposas de *nikkeis*, a veces sin titulación universitaria, algo que fue foco de críticas entre la comunidad brasileña. Hoy en día, al menos en el grupo de centros de la EAS, es obligatorio poseer un título universitario. A esto se añade que, recientemente, se está imponiendo la tendencia de traer desde Brasil a profesorado calificado¹⁷, lo que ha conllevado, por una parte, la mejora general del nivel académico, pero, por otra, un retroceso en el grado de multilingüismo por la disminución de docentes bilingües y multiculturales.

El centro cuenta con una única profesora para el español. Es de nacionalidad peruana, titulada universitaria, con formación específica en ELE y experiencia previa en otras escuelas de la comunidad latina en Japón. Además, está vinculada desde hace años al Programa de Estudios del Círculo Latinoamericano de Toyokawa (PECLA)¹⁸, una asociación sin fines de lucro, fundada y administrada por emigrantes latinoamericanos que realiza actividades difusión cultural y de apoyo educativo.

5. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN EAS TOYOHASHI

Si bien el centro se propone que sus alumnos consigan el nivel B1-B2, un objetivo a priori razonable dados los años de enseñanza y el hecho de que el español es una lengua cercana por origen y contacto histórico al portugués, solo una minoría lo consigue, normalmente los que han cursado en el centro toda su educación¹⁹.

Las causas de este fracaso se encuentran en parte en los factores socioeconómicos y educativos expuestos anteriormente. El trasiego laboral de los padres repercute en el aprendizaje del español en mayor medida que en otras materias debido a que se trata de una asignatura optativa. Así, algunos estudiantes pueden haber tomado español en su centro anterior, con lo que se integran en el grupo sin mayor dificultad; pero los que no han tenido esa oportunidad, principiantes absolutos, se encuentran abocados a un rendimiento deficiente en la asignatura. Esta heterogeneidad de niveles dentro de una misma clase se agudiza conforme pasan los años. En séptimo de Ensino Fundamental, solo 3 de los 23 alumnos llevaba menos tiempo que los demás aprendiendo español; en cambio, en el grupo del último año de secundaria, estudiantes con siete años de aprendizaje compartían clase con otros que llevaban una semana aprendiendo. A esto

17. Se les ofrece un visado de tres años. Los motivos para este cambio en la política de contratación fueron evitar la inestabilidad de la plantilla y mejorar el nivel académico de los centros.

18. El PECLA es una de las organizaciones gestionadas por *dekasegi* más antigua y consolidada de Japón. Los fines de semana ofrece regularmente clases de baile y de japonés, portugués y español para los niños peruanos y brasileños.

19. La profesora cifró esta esperanza en unos dos o tres estudiantes por curso (de 20 personas).

hay que añadir que en el centro no se adopta para el español ninguna medida paliativa (más allá de la buena voluntad de los docentes) que favorezca la inclusión²⁰. Como es de esperar, la programación de clases, el rendimiento grupal o la evaluación individual del progreso se ven muy comprometidos en tales circunstancias.

Otros aspectos que disminuyen el potencial de estar aprendiendo español tantos años son el contar con instalaciones deficientes, o estipular una carga horaria que disminuya en secundaria. Esto último se relaciona íntimamente con otro factor fundamental en la enseñanza: el libro de texto. El centro utiliza los manuales del Sistema Maxi, procedente de Brasil, para todas las asignaturas. Al seguir el *currículum* oficial brasileño, centra el progreso en el aprendizaje del español en la etapa de la enseñanza media, por lo que se produce un salto de nivel importante entre los manuales de primaria y secundaria, justo cuando se reduce el número de horas en EAS. En opinión de la profesora, el avance del libro de texto para el español es demasiado rápido, dada la carga horaria asignada al español y el nivel académico del alumnado. La efectividad de la enseñanza va reduciéndose progresivamente, ya que se agranda la distancia entre lo que el alumno sabe hacer y lo que se le pide. Tampoco ayuda el que se trata de un material bastante tradicional, alejado de enfoques más actuales. Dominan las actividades de lectura, gramática y trabajo léxico. Cuenta con un CD de audio, pero sin actividades, donde solo se recitan las lecturas o se lista vocabulario para ser repetido.

Sin embargo, justamente, la profesora valoró las lecturas porque transmiten educación en valores (necesario en jóvenes con riesgo de exclusión social) y porque facilitan a los estudiantes tener sensación de logro al ser capaces de entenderlas (efectos positivos en el autoconcepto, la autoestima y la autoeficacia de los estudiantes). La profesora, buena conocedora de la comunidad *nikkei*, resaltó varias veces durante la entrevista el valor de los factores afectivos y emocionales en el aula, sabedora de que uno de los caballos de batalla del centro es la conflictividad. Así, las actitudes disruptivas del estudiantado (adolescentes, muchas veces con situaciones familiares inestables e inmersos en una sociedad que los ignora) o el poco control emocional que presentan en la resolución de actividades, acaban condicionando el tipo de actividades que normalmente se realizan durante la clase. A tenor de las respuestas obtenidas de los estudiantes, la clase gira alrededor de la docente, que se erige en su principal interlocutora (el 38 % dijo hablar con la profesora; el 9% con la profesora y los compañeros) y en la única fuente de *input* oral (el 60% contestó que escuchaban español cuando la profesora hablaba; solo tres atinaron a mencionar los vídeos que a veces ven en clase).

El esfuerzo pedagógico, de todas maneras, acaba dando sus frutos ya que al final de su educación el alumnado alcanza un bilingüismo receptivo. En efecto, son capaces de entender el contenido de los textos de sus manuales, pero también, como hemos señalado antes, páginas de internet, letras de canciones...; o siguen con normalidad el desarrollo de sus clases en español. En comprensión oral y escrita, su nivel alcanza sin duda el B1, más alto que el de muchos universitarios japoneses que aprenden español. Sin embargo, sus habilidades productivas orales quedan por debajo, más aún las

.....
20. Por ejemplo, estrategias metodológicas como la enseñanza en equipo (co-enseñanza), el refuerzo individual, la programación multinivel o el trabajo cooperativo.

escritas, su auténtico talón de Aquiles²¹, a pesar de que se les exige redactar en español durante el curso²².

En definitiva, las desiguales competencias que alcanzan en español son suficientes para funcionar en el seno de su comunidad, pero desafortunadamente no fuera de ella, en entornos laborales o académicos. Es por esta razón por la que la actitud positiva hacia el aprendizaje del español, junto con el valor que le atribuyen fuera de la clase, debe aprovecharse para elevar el nivel de éxito de los grupos. Introducir estrategias metodológicas inclusivas realistas, como pueden ser el trabajo cooperativo o un sistema de tutorización para los recién llegados, ayudaría no solo a nivelar algo más los grupos, también los cohesionaría y beneficiaría los factores emocionales. Aumentar el nivel de producción pasa por aprovechar las oportunidades de comunicación que ofrecen las TIC pero en la clase se podría empezar estableciendo una gradación entre un texto breve de tipo personal y otro breve de tipo académico. Pero quizá lo más importante es atender a los factores afectivos y emocionales. Una manera de llevarlo a cabo sería convertir su situación sociolingüística en el eje vertebrador de las situaciones didácticas. Para ello, es fundamental aprovechar el conocimiento y la experiencia de la profesora que adecue los materiales didácticos a los intereses y necesidades del alumnado.

6. CONCLUSIÓN

El grupo de escuelas Alegría de Saber no se plantea en su proyecto pedagógico ofrecer una educación multilingüe. Dentro del *continuum* que Cenoz (2009) establece para describir los centros educativos multilingües, se situaría en una posición muy baja. En este sentido no hay que olvidar que Brasil es un país con muchas lenguas, pero monolingüe en la administración e instituciones. Sin embargo, los centros en Japón se han visto obligados a aceptar una educación multilingüe por la situación en que se encuentran sus estudiantes. Recientemente, además, han empezado a concebirla como una oportunidad para ellos y están apostando para el futuro en fomentar un bilingüismo fuerte en su *currículum*. Con todo, no se trata de una empresa fácil: como se ha visto, numerosos obstáculos, que no dependen de esfuerzos personales, la entorpecen: falta de apoyo de las instituciones tanto de Japón como de Brasil, un *currículum* dictado por un Ministerio de Educación que está a muchos miles de kilómetros, la dependencia de los factores socioeconómicos de las familias. A pesar del empeño que docentes y algunos padres ponen, el resultado final es hoy por hoy, y por desgracia, una educación que no consigue *rescatar de las fábricas* a muchos de sus estudiantes.

En este contexto socioeducativo desfavorable se desarrolla la enseñanza del español. Sin embargo, se produce una combinación de factores que actúa a favor del aprendizaje: una docente con experiencia y conocimiento profundo sobre la comunidad *nikkei*, y un idioma con una importante presencia en internet que lo hace atractivo a los ojos de los jóvenes, y cuya cercanía al portugués ofrece una recompensa inmediata a

.....
21. Solo escriben cuando resuelven los ejercicios del libro de texto.

22. Se trata de redacciones más o menos breves (una hoja de cuaderno al final del Ensino Medio; algo más si el nivel y / o el interés del estudiante lo permite) o trabajos escritos que forman parte de mini-proyectos anuales.

quien se esfuerza un poco en saberlo. Sobre estos pilares deben basarse las medidas de mejora educativa que beneficie al mayor número posible de estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CABALLERO MURILLO, Manuela, CUADRADO GORDILLO, Isabel (2007: “La socio-lingüística y la enseñanza de la lengua y la cultura de origen”, *Revista de Educación*, 342, 503-527.
- CENOZ, Jasone (2009): *Towards multilingual education. Basque educational research from an international perspective*, Bristol: Multilingual Matters.
- GARCÍA, Ofelia (2009): *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*, Malden: Wiley-Blackwell.
- MAXWELL, Roberto (2016): “Direito ao estudo”, *Alternativa*, 390, 49-65.
- RUIZ, Richard (1984): “Orientations in Language Planning”, *NABE Journal*, 8, 2.
- TOMOZAWA, Akie, MAJIMA, Junko (2015): “Bilingual education in Japan”, WRIGHT, W. E., SOVICHETH, B., GARCÍA, O. (eds.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*, Malden: Wiley-Blackwell.
- VALDÉS, Guadalupe, POZA, Luis, MANEKA, Danna Brooks (2015): “Language acquisition in bilingual education”, WRIGHT, W. E., SOVICHETH, B., GARCÍA, O. (eds.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*, Malden: Wiley-Blackwell.

La representación de la sexualidad en los manuales de ELE

MARIA SALVIA RODRÍGUEZ
Universidad Internacional Menéndez

I. INTRODUCCIÓN

Pese a los hitos activistas de la comunidad LGBT (Lesbianas, Gais, Bisexuales y Trans) de los últimos años, el aumento de la visibilidad y el auge de los estudios de género, la diversidad sexual continúa estando desterrada de las aulas, de los materiales, y de los currículos del Español como Lengua Extranjera (ELE).

En efecto, las orientaciones sexuales que divergen de la heterosexualidad están excluidas del ámbito del ELE y, en el caso que nos atañe, de los manuales. En cambio, abundan menciones a novios y novias, a bodas por la iglesia, a la familia *tradicional*, actividades de citas rápidas donde todo el mundo es heterosexual, etc.

“Where are the coursebook gays and lesbians? They are nowhere to be found. They are still firmly in the coursebook closet. Coursebook people are never gay. Coursebook family trees and family photos are rigorously heterosexual. (Thornbury 1999: 15-16; *ápu*d Cartwright 2006: 176)”.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Como respuesta a este paisaje, se plantea el siguiente trabajo de investigación, cuyos objetivos son básicamente dos:

- Por un lado, analizar la representación de la sexualidad en los manuales de ELE, haciendo hincapié especialmente en el tratamiento de las sexualidades no normativas (lesbianas, gays, bisexuales), a través del análisis cualitativo de un corpus que representa el panorama editorial en la actualidad.
- Por otro lado, tomar conciencia de cómo los manuales transmiten y reproducen (directa o indirectamente) estereotipos y valores heterosexistas¹ y LGBTfóbicos.

Es importante, en este punto, dejar claro que este no es un trabajo que examine los roles de género, sino que se ciñe exclusivamente a las orientaciones u opciones sexuales.

En cuanto a las hipótesis de partida son las siguientes:

- Los materiales de ELE ignoran la existencia de identidades LGBT y reproducen una perspectiva heterosexista, que no contempla la diversidad sexual.

.....
1. El heterosexismo es la creencia de que todas las personas son heterosexuales, característica que se asume como natural, normal, y deseada. En consecuencia, se invisibilizan y discriminan el resto de opciones sexoafectivas.

- Esta invisibilidad o sesgo en la representación es perjudicial no solo para los estudiantes y docentes LGBT, sino para toda la comunidad educativa. Por lo tanto, todos los agentes educativos deben comprometerse a cambiar el panorama de discriminación.
- La diversidad sexual y de género debe introducirse no solo en el aula de ELE, sino también en la formación del profesorado.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los motivos para la elección de este tema y la realización de este trabajo son dobles. Por un lado, se debe a la implicación personal, ya que, como estudiante y docente que se identifica dentro de la comunidad LGBT, he experimentado la situación a ambos lados del pupitre, lo que me ha permitido reflexionar sobre la carga emocional y las repercusiones educativas que conlleva esta marginación en los materiales y en las clases. Por otro lado, como investigadora, he observado el vacío bibliográfico en este ámbito; y, como decía Oscar Wilde, “Solo hay una cosa peor en el mundo que hablen de ti, y es que no lo hagan”.

No hay análisis de manuales de ELE desde el punto de vista de las orientaciones sexuales. Este vacío no es neutral, puesto que la ausencia de investigaciones contribuye al mantenimiento del status quo de la heteronormatividad (Pawelczyk *et al.* 2014: 51, *apud* Erlman 2015: 18). De este modo, no va a cambiar la situación nunca. La mayoría de bibliografía encontrada que aborda este tema pertenece al área del inglés como lengua extranjera (Nelson 1993; Summerhawk 1998) y prácticamente nada de ELE. Este panorama resulta paradójico teniendo en cuenta que el español es la segunda lengua más estudiada del mundo. Con todo, merece la pena subrayar la encomiable y pionera labor de Guijarro Ojeda, enfocada al inglés como lengua extranjera desde España (2004, 2005, 2006, etc.).

4. MARCO TEÓRICO

El objetivo de toda esta sección no es ni más ni menos que venir a contestar y desmontar esos argumentos y críticas que tienden a oírse: que la sexualidad y las identidades LGBT deben tratarse fuera de la clase, que pertenecen a un ámbito privado e íntimo, que su mención perjudica la normalización o que es un tema ajeno a la enseñanza del idioma.

En primer lugar, cabe mencionar el poder ideológico del currículo, que reproduce aquello que se considera socialmente importante y válido; en cambio, lo que no se menciona no existe (el currículo oculto), como ocurre con las identidades LGBT:

En este sentido, no sólo hay que valorar positiva o negativamente lo que aparece en un manual; sino que es mucho más importante lo que no aparece ya que, a menudo, las situaciones más graves de discriminación no vienen dadas por el tratamiento erróneo de un tópico determinado, sino por la omisión del mismo desterrándolo del canon preestablecido y legitimado social y culturalmente. (Guijarro Ojeda 2005: 152)

No obstante, las orientaciones sexuales sí forman parte del aula y están presentes en todas las menciones en los manuales a la familia, las relaciones afectivas, los estados civiles o las celebraciones. La falta de consciencia viene dada porque la heterosexualidad es la normalidad, por lo que queda camuflada y no se cuestiona (Gujarro Ojeda 2006).

Es de enorme relevancia incluir las orientaciones sexuales no normativas. Los profesores deben entender que entre sus estudiantes hay gais, lesbianas y bisexuales, que no solo tienen que afrontar las dificultades lingüísticas y culturales que comporta aprender una nueva lengua, sino también la discriminación de los materiales y los currículos. Por eso, los docentes deben cuestionarse:

1. How safe do gay and lesbian students feel in our classes?
2. In our classroom activities and homework assignments, are our students able to choose the level of disclosure that they (not we) feel comfortable with?
3. Do we make it clear to our students which information might be shared with others and which won't?
4. Do our lesbian and gay students have opportunities to express themselves authentically, spontaneously, confidentially?

These are challenging questions, but as professionals we need to face them. It is our responsibility to give all of our students a good education. (Nelson 1993: 148)

Utilizando la terminología acuñada por Britzman (1995), cabe señalar que desde la didáctica de lenguas se han propuesto históricamente dos formas de introducir las orientaciones sexuales no normativas en el aula: la pedagogía de la inclusión, que presenta ciertas limitaciones, apela tolerancia y parte de los estudios Gay&Lesbian; y la pedagogía del cuestionamiento², mucho más crítica y transversal e influenciada por la teoría queer.

En segundo lugar, hay que admitir que conceptos como el de otredad y el de interculturalidad están muy presentes en los documentos curriculares, tanto en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* como en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, además de estar muy en boga en la actualidad. En este sentido, es paradójico que el currículum haga hincapié en superar posturas etnocéntricas y valorar al otro con sus diferencias y sus individualidades, pero que no se aplique esto también a las diversidades sexuales, que no dejan de ser muy importantes para el desarrollo individual y de comunidad.

Finalmente, cabe referirse a la importancia de los factores afectivos en el aprendizaje y de cómo afecta la situación de invisibilidad y rechazo no solo al estado anímico de los estudiantes sino al proceso de aprendizaje. Pavlenko (2004) subraya:

.....
2. Traducción propia de *pedagogies of inquiry*.

[...] students whose voices are not being acknowledged in the classroom may lose their desire to learn the language or may even engage in passive resistance to classroom practices and curriculum demands. (Pavlenko 2004: 59, *ápu*d Pawelczyk *et al.* 2013)

Con el objetivo de cambiar esta dinámica, se propone más presencia y visibilidad en los materiales:

Taking into account that students are sensitive to the images they see portrayed in textbooks and other classroom materials, the subtle inclusion of gay and lesbian characters in examples, handouts or textbooks, will allow gay and lesbian students to feel that their teachers will be supportive and helpful if they wish to discuss issues related to their sexual orientation. (Kappra 1998/1999, *ápu*d Guijarro Ojeda 2004: 65).

Asimismo, debe promoverse una atmósfera que ensalce las diferencias y respete las opiniones y realidades distintas (El-Metoui 2014); un ambiente de empatía, donde se valore y reconozca la identidad del otro y se admita que la manera de ser propia no es la única ni quizá la mejor opción, lo que ayuda a crear una coexistencia armónica (Arnold & Brown 2000: 36).

5. METODOLOGÍA

El corpus de esta investigación se compone de cuatro grandes colecciones: *Aula*, *Pasaporte ELE*, *Nuevo Prisma* y *En acción*. En concreto, se han analizado las siguientes obras:

- Editorial Difusión: *Aula* 1, 2, 3, 4, 5, 6.
- Editorial Edelsa: *Pasaporte ELE* A1, A2, B1.
- Editorial Edinumen: *Nuevo Prisma* A1, A2.
- Editorial enClave-ELE: *En acción* 2, 3, 4.

De los criterios para seleccionar los manuales cabe resaltar especialmente el hecho de que son posteriores a 2006, de manera que ya han vivido: en la legislación, la aprobación en España del matrimonio entre personas del mismo género de 2005, y el aumento de la visibilidad mediática de la comunidad LGBT; por otro lado, en la didáctica de lenguas, la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006), con su atención a la otredad y al respeto de las identidades personales.

Se ha optado por el análisis de manuales porque son los materiales principales en la enseñanza del español; son instrumentos ideológicos, que reproducen los valores de la sociedad, a través de lo que dicen como de lo que omiten; y son exponentes socioculturales representativos de la sociedad que los emite.

Se ha partido de un análisis cualitativo de las obras con el objetivo de profundizar en los aspectos ideológicos y también debido a la escasez de referencias encontradas relativas a orientaciones sexuales no normativas.

Se analiza toda la información textual, por lo que se atiende tanto a textos explicativos como enunciados y actividades (de diferentes temas y dinámicas).

6. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Del análisis de manuales han podido extraerse cuatro mecanismos por los que está presente la sexualidad en los manuales: a través de la caracterización de personajes, como tema, mediante invitaciones a los alumnos y con referentes socioculturales.

6.1. CARACTERIZACIÓN DE PERSONAJES

Es evidente que en los manuales aparecen muchos personajes y voces, con más o menos relevancia y recurrencia. En lo que respecta a las alusiones y las lecturas de su orientación sexual, están ligadas en gran manera a que se conozca el género del personaje. Si se conoce el género del personaje, este es siempre heterosexual. Si no se conoce el género del personaje, su sexualidad queda en el aire, pero el lector realiza una lectura heterosexual. Esto se debe al heterosexismo: en la sociedad se asume que todo el mundo es heterosexual hasta que se demuestre lo contrario y, por supuesto, lo mismo ocurre en los manuales. Algo parecido sucede al utilizarse términos como *pareja*, *amor* o *cónyuge* para hablar de los compañeros sentimentales: el personaje se interpreta en clave heterosexual. Entre los manuales analizados, en ningún caso hay una alusión explícita a un personaje que mantenga una relación homosexual, lésbica o bisexual.

En la página 170 de *Aula 2* se incluye la siguiente oración: *Mi marido es alemán, de Dortmund*. Es innegable que el lector intuye la figura de una mujer detrás de esta afirmación, lo que es muestra del heterosexismo.

La página 36 de *Pasaporte ELE A1* contiene las siguientes frases, donde se asume la heterosexualidad del personaje: *¿Juan no tiene novia?*, *Juan no tiene novia*, *¡Juan no tiene novia!*

6.2. TEMA

La sexualidad es el núcleo de contenidos que tratan la familia, las relaciones afectivas, los estados civiles o las celebraciones. Los ejemplos acostumbran a cumplir patrones heterosexuales y se desecha su potencial, ya que “junto a la familia podrían explotarse temas de orientación sexual, de género, de roles sociales, de identidad, de sexualidad, de educación, etc.” (Guijarro Ojeda, 2005: 164).

Si aparecen referencias LGBT siempre es dentro de secuencias sobre familias alternativas o nuevos tipos de familia (monoparentales, padres adoptivos, parejas de diferentes países, etc.), nunca en el modelo de familia que introduce el tema; o dentro de debates o reflexiones sobre los cambios en la sociedad. Esto se relaciona, teóricamente, con el concepto de otredad y la idea de lo diferente como conflictivo o amenazador.

En la página 44 de *Aula 2* aparece *pareja homosexual* dentro de los nuevos tipos de familia, al mismo nivel que *familia monoparental*, *parejas de hecho*, *familias con hijos adultos y personas mayores a su cargo*, *familias con hijos adoptivos y personas mayores de 35 años que comparten piso*.

En la página 8 de Pasaporte ELE B1, dentro de una unidad sobre la juventud española, se encuentra la siguiente declaración: *La solidaridad y la justicia son las causas sociales por las que las personas jóvenes se esfuerzan. Las actitudes tolerantes sobre cuestiones como la homosexualidad o la eutanasia contrastan con la firmeza contra conductas que ponen en riesgo el buen funcionamiento social*. Si bien es positivo que aparezca la homosexualidad, es cuestionable que se la compare en términos de tolerabilidad con la eutanasia y que sea presentada como un tema extraño o de conflicto social.

6.3. INVITACIONES A LOS ALUMNOS

A veces, desde actividades en los manuales se pide a los alumnos que compartan sus experiencias vitales, que hablen de sus *novios/novias* o *pareja*. En esos casos, siempre se presupone su heterosexualidad.

En la página 170 de *Aula 1*, dentro de un ejercicio sobre el pretérito perfecto, se insta a los alumnos a que hablen de experiencias de su vida: *enamorarse*, *casarse*. En esta actividad pueden aflorar experiencias asociadas a la sexualidad, lo que puede causar estrés en alumnos LGBT, desconocedores de si experimentarán rechazo o discriminación por parte de su profesor o de sus compañeros.

6.4. REFERENTES SOCIOCULTURALES

Los manuales están llenos de referencias a contenidos y personajes de la escena social y cultural hispana. Si los personajes son heterosexuales, se tiende a mencionar su heterosexualidad (maridos, parejas, hijos, etc.). Si no lo son, su sexualidad queda silenciada. Es el caso de García Lorca, Almodóvar, Gil de Biedma, Frida Kahlo, Reinaldo Arenas, incluso Rosana o Victorio & Lucchino, etc.

En la página 34 de *Nuevo Prisma A1*, en una secuencia dedicada al léxico del barrio, se dice sobre Chueca: *En el barrio hay un ambiente muy intercultural porque se mezclan personas de diferentes provincias*. Es significativa la omisión a la realidad LGBT de Chueca, aspecto que, en cambio, si refleja *En Acción 4* en su página 79, que habla de Chueca como *el centro de la vida gay de Madrid y de España*.

7. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Tras más de un millar de páginas y catorce manuales analizados, únicamente se han encontrado una docena de menciones a orientaciones sexuales que divergen de la heterosexualidad. En consecuencia, se comprueba la hipótesis: las sexualidades no normativas están sumamente infrarrepresentadas y silenciadas. En contraposición, los manuales están repletos de referencias explícitas e implícitas a la heterosexualidad,

atravesando los diferentes objetivos y contenidos de los libros. Esta situación es perjudicial para toda la comunidad educativa, más allá de los estudiantes y docentes LGBT, y puede acarrear consecuencias para el aprendizaje.

Las aulas deberían no solo ser espacios donde se enseña un idioma, sino lugares donde celebrar la pluralidad, desarrollar un pensamiento crítico y combatir la discriminación. En definitiva, espacios de transformación social.

Para concluir, es interesante recordar una cita de Rosa Luxemburgo, que afirma: “Por un mundo donde seamos socialmente iguales, humanamente diferentes y totalmente libres”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNOLD, J. y BROWN, D. (2000): “Mapa del terreno” en J. ARNOLD: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press, 19-36.
- BRITZMAN, D. (1995): “Is There A Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight”, *Educational Theory*, 45 (2), 151-165.
- CARTWRIGHT, I. (2006): “Mind the gap: an investigation into perceived diversity gap in the English language learning sub-culture”, *Language Issues*, 18 (2), 176-183.
- CERROLAZA ARAGÓN, M., CERROLAZA GILI, Ó. y LLOVET BARQUERO, B. (2007): *Pasaporte ELE A1*, Madrid: Edelsa.
- CERROLAZA ARAGÓN, M., CERROLAZA GILI, Ó. y LLOVET BARQUERO, B. (2008): *Pasaporte ELE A2*, Madrid: Edelsa.
- CERROLAZA ARAGÓN, M., CERROLAZA GILI, Ó. y LLOVET BARQUERO, B. (2009): *Pasaporte ELE B1*, Madrid: Edelsa.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: MEC y Anaya.
- CORPAS, J., GARCÍA, E. y GARMENDIA, A. (2013): *Aula 1*, Barcelona: Difusión.
- CORPAS, J., GARMENDIA, A. y SORIANO, C. (2013a): *Aula 2*, Barcelona: Difusión.
- CORPAS, J., GARMENDIA, A. y SORIANO, C. (2013b): *Aula 3*, Barcelona: Difusión.
- CORPAS, J., GARMENDIA, A. y SORIANO, C. (2013c): *Aula 4*, Barcelona: Difusión.
- CORPAS, J. et al. (2014a): *Aula 5*, Barcelona: Difusión.
- CORPAS, J. et al. (2014b): *Aula 6*, Barcelona: Difusión.
- EL-METOUI, L. (2014): “LGBT issues in English teaching in the UK”, *Voices Magazine*, <http://www.britishcouncil.org/voices-magazine/english-language-teachers-address-lgbt-issues-class> [consulta: 22/09/2016].
- EQUIPO NUEVO PRISMA (2012): *Nuevo Prisma, nivel A1*, Madrid: Edinumen.
- EQUIPO NUEVO PRISMA (2013): *Nuevo Prisma, nivel A2*, Madrid: Edinumen.
- ERLMAN, L. (2015): “Heteronormativity in EFL textbooks. A review of the current state of research on gender-bias and heterosexism in ELT reading material”, https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/38648/1/gupea_2077_38648_1.pdf [consulta: 22/09/2016].
- GUIJARRO OJEDA, J. R. (2004): “Addressing queer/GLTB issues in the EFL classroom within the spanish educational context”, *The Grove: Working Papers On English Studies*, 4, 59-70.

- GUIJARRO OJEDA, J. R. (2005): "La representación axiológica del género y la orientación en libros de texto de inglés para secundaria", *Porta Linguarum*, 4, 151-166.
- GUIJARRO OJEDA, J. R. (2006): "Enseñanzas de la teoría *Queer* para la didáctica de la lengua y la literatura extranjeras", *Porta Linguarum*, 6, 53-66.
- GUTIÉRREZ, E. (coord.). (2010): *En acción 4*, Madrid: EnClave-ELE.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes: Biblioteca Nueva, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular [consulta: 22/09/2016].
- NELSON, C. (1993): "Heterosexism in ESL: Examining our attitudes", *TESOL Quarterly*, 27 (1), 143-150.
- PAWELCZYK, J., PAKUŁA, L. y SUNDERLAND, J. (2013): "Investigating gender and sexuality in the ESL classroom: Raising publishers', teachers' and students' awareness", http://www.academia.edu/6233574/Investigating_Gender_and_Sexuality_in_the_ESL_classroom_Raising_publishers_teachers_and_students_awareness_-_a_promo_brochure [consulta: 22/09/2016].
- SUMMERHAWK, B. (1998): "From closet to classroom: Gay issues in ESL/EFL", *The Language Teacher (Japan Association for Language Teaching)*, 22 (5), 21-23.
- VERDÍA, E. (coord.). (2010): *En acción 3*, Madrid: EnClave-ELE.
- VERDÍA, E. (coord.). (2011): *En acción 2*, Madrid: EnClave-ELE.

La diversidad cultural en los contenidos de los textos de las clases de ELE en Suecia

MIGUEL ÁNGEL SARMIENTO SALINAS
Linneuniversitetet, Suecia

I. INTRODUCCIÓN

En este breve documento nos proponemos presentar cómo se muestra la cultura de la lengua meta (español) en algunos textos de ELE de la escuela sueca. Habría que partir comentando el hecho de que ninguno de dichos textos se clasifica expresamente dentro de alguno de los niveles del Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER), lo que no es una dificultad menor a la hora de analizar sus contenidos.

Por otra parte, no se puede perder de vista que el español es una lengua repartida por el mundo como lengua oficial en una veintena de países (21 para ser exactos), situándose en América poco más del 90% de su población y territorios, donde no es de poca ocurrencia llamarlo *castellano* en lugar de español. Este hecho establece una primera exigencia y un enorme desafío para el profesorado al momento de presentar la cultura asociada al español o castellano. Esta exigencia y desafío no es por cierto menor para los textos escolares de ELE.

La premisa es que los planes de estudios nacionales de ELE en Suecia (o en cualquier otro país que integra la Unión Europea) tienen su fundamento en el MCER y que, por lo mismo, los textos escolares sobre la materia deben (o debieran) acomodarse al MCER.

La hipótesis de trabajo es que, no obstante que la variable cultura en el MCER aspira a exceder los límites geográficos, en los textos escolares suecos se limitan su contenido a España, salvo pocas excepciones y en todo caso reducido sólo a un par de países hispanoamericanos.

2. LA CULTURA COMO PARTE DEL PROGRAMA MENTAL

Siguiendo el modelo de lo que hemos llamado *etiolingüística* (Sarmiento 2005, 2006, 2014) y que se muestra en la figura 1, podemos apreciar que la *cultura*, junto con la *lengua*, son componentes centrales de la *identidad étnica*, que a su vez forman parte del *programa mental* de cada persona. Partiendo de dicho modelo, hemos entendido la *cultura* como un “conjunto de supuestos aprendidos” (Sarmiento 2006: 40), o dicho de otra forma, como el resultado de un aprendizaje en un contexto social. La consecuencia de entender la cultura de esta forma es que sus contenidos en el proceso enseñanza-aprendizaje se tornan esenciales para la configuración del programa mental de los aprendientes. De esta forma, dichos contenidos influyen decisivamente en la formación o deformación de la cultura propia del grupo étnico de la lengua meta, dando así lugar a juicios y eventualmente prejuicios sobre la misma.

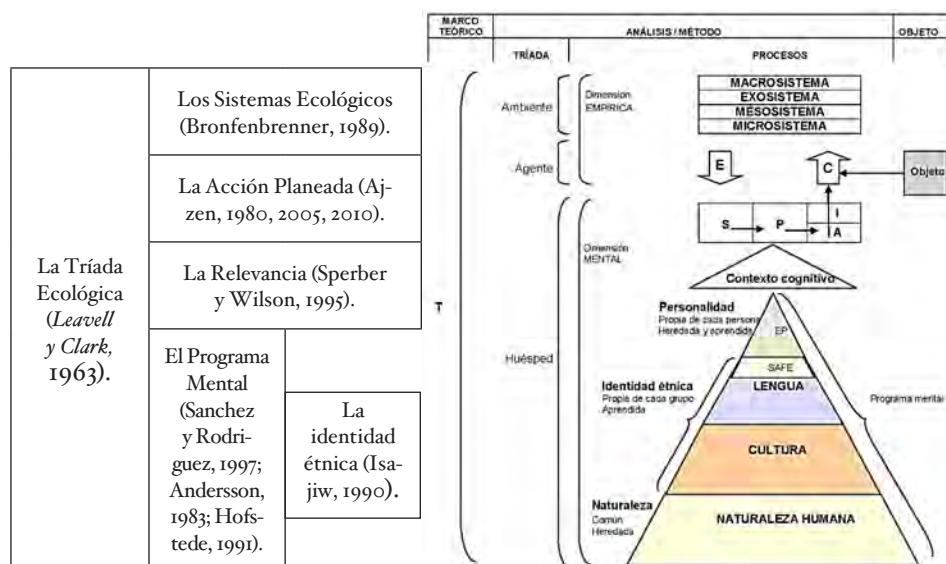


Figura 1. Modelo de la Etiolingüística y su marco teórico. Adaptado de Sarmiento (2006: 10)

La figura 1 resulta útil para precisar que la cultura la entendemos no sólo como un “conjunto de supuestos aprendidos” que se integran al programa mental de cada persona, sino específicamente como “información (conocimientos, valores, creencias y actitudes)” (Sarmiento 2006: 40), que se percibe común para un grupo étnico determinado. En el concepto *conocimientos* incluimos particularmente toda aquella información relacionada con tradiciones y costumbres.

Finalmente, entendemos como *diversidad cultural* los distintos contenidos culturales asociados a los distintos grupos étnicos que componen el mundo hispanohablante.

3. LA DIVERSIDAD CULTURAL Y EL MCER

Lo primero que cabe preguntarse es si la diversidad cultural está o no considerada en el MCER. La respuesta es afirmativa y estaría, aparentemente, indicada para España. A dicha respuesta se llega después de la lectura de diversos pasajes del MCER, como los siguientes:

En el capítulo 1 define los *fines*, los *objetivos* y las *funciones* del *Marco común europeo de referencia* según los principios generales del Consejo de Europa respecto a la lengua y, en particular, el fomento del *plurilingüismo* en respuesta a la diversidad lingüística y cultural europea (MCER, XV);

Se añade en la página 2: “Que el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa constituye un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar, y que se hace necesario un importante esfuerzo educativo con el fin de que esa

diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos” (MCER, p. 2);

Y se agrega en la página 3: “... Mantener y desarrollar la riqueza y la diversidad de la vida cultural europea mediante un mejor conocimiento mutuo de las lenguas nacionales y regionales, incluidas las menos estudiadas” (MCER, p. 3).

Decimos que la limitación de la enseñanza de la cultura a España es aparente, pues ello se contradeciría con el espíritu integrador del MERC y, particularmente, con el hecho de que es un documento dirigido a las lenguas, no a un país determinado. Sería un error y no estaría acorde con dicho espíritu, que el objetivo del MCER fuera enseñarle a los europeos a comunicarse en español sólo con los españoles de España, ignorando conscientemente a los otros 20 países hispanohablantes que configuran la proporción no despreciable de poco más que el 90% de todo el mundo hispanohablante.

Así, Andion (2013: 52) afirma en este último sentido que:

Aunque no podemos olvidar que este documento se refiere a las lenguas dentro del contexto europeo y que el escenario hispano y su lengua, el español, por extensión y demografía, rebasan muy ampliamente Europa, es acertado considerar como parte de la competencia del alumno, aquellos valores, creencias y actitudes relativos a aspectos socioculturales, que en el caso del español se extienden a la cultura hispánica.

Para reafirmar su postura, Andion (2013: 52) agrega: “El Marco señala como parte de la competencia sociolingüística el «dialecto y acento» (apartado 5.2.2.5, pp. 118-119), que interpretamos como los hábitos lingüísticos comunitarios e individuales que indican la procedencia social y geográfica, es decir, el nivel sociocultural y el geolecto, dialecto o variedad. Es destacable que se cite, dentro de las capacidades de dicha competencia, los marcadores lingüísticos de la procedencia regional y el origen nacional”.

Para disipar las pocas dudas que pudieran existir sobre este punto, el Instituto Cervantes explica en su Plan curricular que:

El español tiene la cualidad de ser una lengua que cuenta con varias normas cultas que pertenecen a diferentes localizaciones geográficas; la correspondiente a la norma centro-norte peninsular española es solo una de ellas. De ahí que, como no podía ser menos, sean anotadas y comentadas especificaciones de notable extensión en la que las que la norma central descrita no coincide con amplias zonas lingüísticas del mundo hispánico (PCIC, Vol. I: 59)

Partiendo del reconocimiento que se hace de que la norma centro-norte peninsular española es solo una de muchas normas cultas, se podría agregar que, en tal estado de cosas, no existe razón fundada para preferirla frente a las demás. Ello, por cierto, es motivo de otro análisis y otra discusión. Aquí nos quedamos con la común visión de los hispanistas de que el español o castellano alude a mucho más que al español del centro-norte peninsular y, en consecuencia, a mucho más que la cultura que le es propia, sino a todo el mundo hispánico y la cultura que le va emparejada.

4. LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LOS PLANES DE ESTUDIOS SUECOS

Seguidamente cabe preguntarse si la diversidad cultural se encuentra o no considerada en los planes de estudios suecos. La respuesta a esta pregunta es afirmativa. Así lo podemos inducir a partir de lo expuesto en el documento “Material comentado de las lenguas modernas” del Departamento de Educación de Suecia (Skolverket 2016: 9):

Un elemento importante en la preparación del nuevo plan de estudios en lenguas modernas ha sido que, como antes, serán incluidos en un sistema común de secundaria de los niveles generales de lengua y graduados, llamados pasos. El punto de partida de este sistema es el Consejo de Europa con su documento “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación (Skolverket 2016: 9)”

Y en el mismo documento luego se añade:

Un objetivo central de la enseñanza de idiomas modernos es que los estudiantes adquieran el conocimiento y la comprensión de las diferentes condiciones de vida y de los fenómenos sociales y culturales *en las áreas y situaciones en las que se utiliza la lengua de destino*.

[...] A partir de que los estudiantes lleguen a conocer más acerca de las condiciones de vida, los fenómenos sociales y culturales *en diferentes partes del mundo donde se utiliza el idioma de destino*, la oportunidad de reflexionar sobre las similitudes y diferencias en las áreas de lenguaje [...]

[...] Las áreas de una lengua *no coinciden siempre con las fronteras nacionales* [...]¹

De esta forma, se puede concluir en este punto que la diversidad cultural se encuentra expresamente reconocida y fomentada en los planes de estudio suecos respecto de las lenguas modernas, entre ellas ELE. Y ello se hace siguiendo en todo momento el MCER (GERS en sueco)

5. LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LOS TEXTOS ESCOLARES

Llegamos a nuestra pregunta central, es decir si la diversidad cultural se encuentra considerada o no en los textos escolares suecos de ELE. La respuesta a esta interrogante es que el tratamiento que se hace de la cultura en tales textos no califica como *variedad cultural*, según se demostrará a continuación.

.....
1. Mi traducción. El texto original es: Ett viktigt inslag vid utarbetandet av den nya kursplanen i moderna språk har varit att den, liksom tidigare, ska ingå i ett med gymnasieskolan gemensamt system med generella och påbyggbara språknivåer, så kallade steg. Utgångspunkten för detta system är Europarådets ”Gemensam europeisk referensram för språk, lärande, undervisning och bedömning (GERS)” (Skolverket, 2016: 6)

2. Mi traducción. Lo marcado en negrita me corresponde. El texto original es: Ett centralt syfte med undervisningen i moderna språk är att eleverna ska få kunskaper om och förståelse för olika livsvillkor samt sociala och kulturella företeelser i områden och sammanhang där målspråket används.

[...] Genom att eleverna får veta mer om livsvillkor, samhällsfrågor och kulturella företeelser i olika delar av världen där målspråket används, får de möjlighet att reflektera över likheter och skillnader i språkområdena [...]

[...] Språkområden sammanfaller inte heller alltid med nationsgränser. Språk ska ses i ett socialt perspektiv – det är tillsammans med andra människor det används och lärs (Skolverket, 2016: 9)

En un trabajo de Olsson (2005) titulado *Los países olvidados. Un estudio sobre la representación de los países hispanohablantes en los manuales de español de las series ¡Vale! y Amigos*, se presentan los siguientes resultados de estos 8 textos escolares de ELE usados en Suecia (4 de cada serie):

VALE I-4		
PAÍS	TOTAL	%
España	423	61,8
México	92	13,4
Argentina	69	10,1
Chile	27	3,9
Nicaragua	19	2,8
Perú	18	2,6
Colombia	9	1,3
Cuba	9	1,3
Guatemala	5	0,7
Uruguay	4	0,6
Bolivia	2	0,3
Costa Rica	2	0,3
R. Dominicana	2	0,3
El Salvador	1	0,1
Honduras	1	0,1
Panamá	1	0,1
Paraguay	1	0,1
Ecuador		
Guinea Ecuatorial		
Puerto Rico		
Venezuela		
	685	100,0

AMIGOS I-4		
PAÍS	TOTAL	%
España	440	66,5
Chile	58	8,8
México	39	5,9
Colombia	32	4,8
Argentina	29	4,4
Cuba	29	4,4
Perú	21	3,2
Bolivia	5	0,8
Guatemala	3	0,5
Paraguay	3	0,5
Ecuador	1	0,2
Panamá	1	0,2
Uruguay	1	0,2
Costa Rica		
El Salvador		
Guinea Ecuatorial		
Honduras		
Nicaragua		
Puerto Rico		
R. Dominicana		
Venezuela		
	662	100,0

Tabla 1. Frecuencia de mención sobre cada país en los textos *Vale y Amigos*.

Fuente: Adaptado de Olsson, pp. 14 y 18

Es poco lo que se puede agregar a estos datos, salvo que la situación no es muy alentadora para los países olvidados, salvo que son demasiados los olvidados.

Más recientemente tenemos el trabajo de Andrade (2011: 18), quien termina afirmando que:

La serie *Caminando*, compuesta por C1, C2, C3 y C4, adopta una cierta postura de abanico, la cual busca mostrar de manera general la presencia global del mundo hispanohablante, presentando cierta variedad de países y regiones. Sin embargo, se nota una dominancia de España y algunas de sus regiones como tema de los textos a lo largo de los cuatro libros, como se ve en el cuadro anterior. En total, España y sus regiones ocupan el 47% de los textos estudiados mientras que el conjunto de países latinoamericanos el 42%” (Andrade 2011: 18)

El cuadro al que se refiere Andrade (2011) es el siguiente:

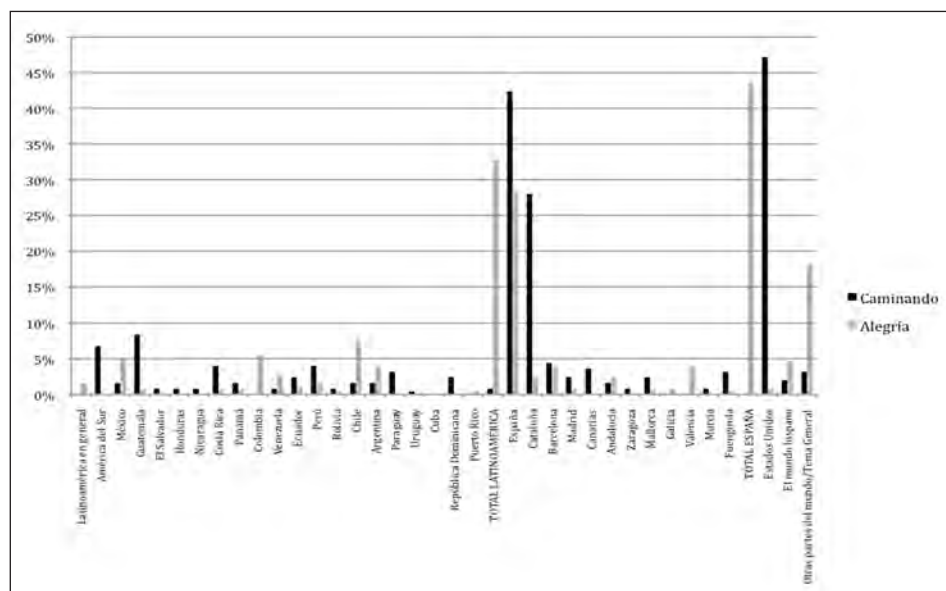


Gráfico 1. Frecuencia de mención sobre cada país en los textos *Caminando* y *Alegría*.

Fuente: Andrade (2011: 18)

Basta una simple mirada para concluir que en este estudio de Andrade se vuelve a confirmar lo ya exhibido en el trabajo de Olsson (2005). Los textos escolares mencionados y analizados se siguen utilizando en la escuela sueca sin mayores alteraciones.

Esta tendencia eurocentrista no parece ser exclusiva de Suecia, sino ella se extendería a otros países del mundo donde se enseña ELE. Así, por ejemplo, en un estudio relacionado con textos de ELE en Argentina y Dinamarca, las autoras concluyen que (lo marcado en negrita me corresponde):

[...] los manuales empleados en *Dinamarca* intentan abarcar ambas costas del Atlántico (a excepción del que sólo cubre el ámbito ibérico), pero *recaen en un visible desequilibrio que favorece lo europeo e ibérico*, mientras que la mayoría de los manuales argentinos adopta la postura opuesta: centrarse casi exclusivamente en el elemento local, no ya latinoamericano sino aun más específicamente argentino o rioplatense. Esto surge como contrapeso y desafío a la marcada tendencia eurocéntrica del mercado internacional de enseñanza del español (Pozzo 2008: 97-126)

6. CONCLUSIÓN

En este estudio indagatorio preliminar podemos concluir diciendo que, si bien los textos en cuestión recogen aspectos culturales, ello se hace en una forma extremadamente eurocentrista con una concentración excesiva en España. Ello no permite la visibilización cultural de los demás países hispanohablantes, contraviéndose así lo que se reconoce y fomenta en los planes de estudio suecos de ELE y en el propio MCER, vale decir la variedad cultural del español o castellano.

Por otra parte, hay indicios, que permitirían aventurar la hipótesis de que esta situación eurocentrista se extendería a otros países donde se enseña ELE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, V. (2005): "La presentación de los países hispanohablantes en los libros de texto de español como lengua extranjera". Examen Arbete. Grundnivå. Stockholms Universitet.
- ANDERSSON, H. LUND, K. & RISAGER, K., (eds.). (2006): *Culture in Language Learning*. Aarhus: Aarhus University Press.
- BANDURA, A. (1977): *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BARTOLOMÉ, M. (2000): *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones.
- BRONFENBRENNER, U. (1979): *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- FISHBEIN, M. y AJZEN, I. (1975): *Belief, attitude, intention and behaviour: An introduction to theory and research*, Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- GARCIA, J. y MORENO, S. (1998): *Conceptos fundamentales de Psicología*. Madrid: Alianza Editorial.
- GARDNER, R.C. y MACLINTYRE, P. D. (1993): "A student's contributions to second language learning. Part 11: Affective variables." *Language Teaching*, 26, 1-11.
- GARDNER, R. C. (1985): *Social Psychology and Language Learning: the role of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold.
- GARDNER, R. C. y LAMBERT, W. E. (1972): *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley: Newbury House.
- ISAJIW, W. (1990): "Ethnic-Identity retention", en R. Breton et al. (eds.) (1990), *Ethnic identity and equality*, Toronto: University of Toronto Press.

- LOPEZ MORALES, H. (1994): *Métodos de Investigación Lingüística*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- MADRID FERNÁNDEZ, D. (1999): *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Departamento de Didáctica de la Lengua y de la Literatura de la Universidad de Granada. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1998): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- MINERA REYNA, L. E. (2009): El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2009) 6.
- OLSSON, M. (2005): “Los países olvidados. Un estudio sobre la representación de los países hispanohablantes en los manuales de las series Vale y Amigos”. Examen Arbete. Grundnivå. Göteborgs Universitet.
- POZZO, M. (2008): “La cultura en la enseñanza de español LE: Argentina y Dinamarca. Un estudio comparativo”, *Diálogos Latinoamericanos*. 14, 97-126
- SARMIENTO, M. (2006): “La fórmula de tratamiento usted como marcador étnico del habla. Sus correlaciones con algunos factores de la tríada ecológica en contexto de etnias en contacto”. Doctoral Thesis in Spanish at Stockholm University, Sweden.
- SKOLVERKET, (2011): “Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk”. Skolverket.
- SPERBER, D. y WILSON, D. (1986): *La relevancia*, Madrid: Visor.

De la práctica centrada en el aula, a la práctica compartida y reflexiva de centro. Una propuesta desde el Sistema de Acreditación de Centros Instituto Cervantes

NURIA VAQUERO IBARRA
Instituto Cervantes

I. LA DESCRIPCIÓN DEL PERFIL DEL PROFESOR DE ELE Y EL CONTEXTO DE SU ACCIÓN Y SU EJERCICIO PROFESIONAL

El siglo XXI ha situado de nuevo al profesor en el centro de las preocupaciones educativas. En los últimos años se han sucedido estudios relacionados con la competencia docente, la formación inicial, el desempeño del profesor y las condiciones en las que este ejerce su profesión (Tiana 2013).

La enseñanza de lenguas extranjeras no ha sido ajena a ese interés por el papel del profesor en los procesos de enseñanza. Como evidencia de ello, en el contexto europeo cabe destacar algunos trabajos publicados del Consejo de Europa centrados en la figura del profesor de lenguas extranjeras.¹ Para la enseñanza del español, se pueden mencionar proyectos propios del Instituto Cervantes (IC), u otros en colaboración con diversas instituciones, que están sirviendo como orientación en la formación inicial y continua y el desarrollo profesional de los profesores de ELE.²

Como complemento de esas referencias que los profesores de lenguas extranjeras tienen a su disposición, acercarse al ejercicio de la profesión requiere también, en nuestra opinión, atender al análisis del contexto donde la propia profesión se ejerce, es decir, considerar las prácticas que se dan en los centros de enseñanza. Parece obvio señalar que es el *ejercicio de la profesión*³ lo que a un profesor de ELE lo convierte en un profesional de la enseñanza, de lo que se deriva que el centro se convierte en un eje fundamental para la práctica docente, puesto que:

.....
1. Consejo de Europa: *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference* (2004) y *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for languages teacher education* (EPOSTL) (2007). Estos trabajos han sido promovidos e impulsados también por el Centro Europeo de Lenguas Modernas (CELM) de Graz, institución del Consejo de Europa creada en 1994 para promover la enseñanza y el aprendizaje de lenguas modernas en Europa.

2. Nos referimos a: ¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución; *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y lenguas extranjeras*. *European Profiling Grid for Language Teachers* (EPG) es un proyecto, dirigido por el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos (CEIP) del Ministerio de Educación de Francia en que el IC ha participado junto con otros once socios europeos y que ha dado lugar a una parrilla descriptiva del perfil del profesor de lenguas extranjeras.

3. La descripción asociada a cualquier profesional es resultado, también, del valor o del reconocimiento que ha adquirido la propia profesión. Para Guillén (1992), la existencia de una profesión requiere un marco en el que confluyen, entre otros, los siguientes factores: la posesión de un conocimiento formal, abstracto, construido y compartido entre los miembros de la profesión; la necesidad y el marco laboral que son capaces de generar las organizaciones que dan empleo a estos profesionales; la existencia de titulaciones universitarias que permiten el acceso a la profesión; la regulación estatal para el ejercicio profesional; la existencia de asociaciones y colegios profesionales que ayuden a construir la identidad de estos profesionales como colectivo y que promuevan una acción regulada y colegiada.

1. Es el espacio que da la oportunidad de ejercer la profesión; es decir, genera un puesto de trabajo vinculado a unas condiciones laborales que influyen en su desempeño y son elementos que inciden claramente en el desarrollo profesional.
2. Es el espacio que determina los requisitos para poder trabajar en el centro como profesor de ELE; de este modo, el centro, o mejor dicho, el conjunto de centros, determina los requisitos operativos o funcionales de ingreso en la profesión;
3. Es el marco para la formación inicial y continua, especialmente si esta se desarrolla a partir de la práctica compartida con el resto del equipo docente del centro
4. Y lo más importante, *es el espacio privilegiado para el desarrollo de competencias docentes*, porque es en los centros de enseñanza donde los profesores requieren activar sus competencias específicas y movilizar sus *saberes*, su *saber hacer* y su *saber ser* para resolver las situaciones complejas a las que se enfrentan cada día sus organizaciones.

El MCER nos ha ayudado a interiorizar el modelo de competencias con un enfoque orientado a la acción. Y la acción del profesor de ELE que promueve su desarrollo profesional está vinculada no solo al espacio del aula, sino también **al conjunto de actividades y procesos académicos**⁴ que se necesita realizar en un centro a la hora de diseñar y prestar el servicio de enseñanza. Entender un centro de ELE desde sus procesos académicos permite hacer confluir el desarrollo profesional docente y el desarrollo académico del centro, pues ambos tienen lugar en el mismo escenario, que es la actividad y el funcionamiento del centro.

Algunos autores (Varinia y Álvarez 2012) llaman la atención sobre prerequisites que han de darse en los centros de enseñanza para que tanto centros y organizaciones, como profesores, puedan desarrollar sus competencias. Apuntan a la existencia en los centros de enseñanza de una *cultura de aprendizaje*, lo que, en su opinión, requiere de dos condiciones básicas que se han de dar simultáneamente:

1. Por un lado, el sólido compromiso del centro frente a la mejora de la práctica profesional y con ella, la mejora del propio centro.
2. Por otro, una concepción de la práctica y del ejercicio profesional del docente, vinculada no solo a su trabajo de aula, sino también a la aportación que hace todo el equipo docente a la forma de prestar el servicio de enseñanza.

.....
4. Siguiendo la clasificación de procesos clave que propone F. Malpica (2013) para un centro educativo, y adaptando su modelo para una organización implicada en la enseñanza de ELE, se pueden identificar como procesos clave de un centro de ELE, los siguientes: diseño del currículo del centro y de sus itinerarios formativos, diseño de la oferta de cursos y servicios complementarios, evaluación de diagnóstico para la asignación de los alumnos a los cursos, impartición de las clases, evaluación de los aprendizajes, la orientación y atención al alumno, la formación continua del equipo docente y la gestión del conocimiento de la organización.

Para F. Malpica las características de la calidad pedagógica de un centro educativo “están directamente relacionadas con procesos y procedimientos para mejorar de manera continua los estímulos de aprendizaje, la capacidad docente para desarrollarlos, la coordinación de dichos estímulos por parte de todo el profesorado, así como la definición de criterios comunes sobre cómo enseñar que puedan ser llevados a la práctica, revisados y mejorados continuamente por el conjunto de profesores”.

Sin embargo, no parece tan frecuente que estas dos condiciones puedan darse en las instituciones educativas y formativas. Por contradictorio que resulte –pues los centros educativos son proveedores de servicios de aprendizaje a la sociedad–, las organizaciones educativas pueden llegar a ser fuertemente resistentes al aprendizaje. En ocasiones es la propia actividad de los centros la que limita su desarrollo, al contar con una organización de funciones (la de cada profesor en su aula) que fomenta el aislamiento en la actuación profesional, y genera una fuerte resistencia a la labor profesional y colaborativa y puede dar lugar a una práctica rutinaria:

De acuerdo con la experiencia obtenida de la investigación realizada, parece que las instituciones educativas y formativas, por su propia historia e idiosincrasia, tienden a ‘rutinizar’ sus procesos a menos que hagan un esfuerzo consciente por reflexionar acerca de lo que hacen y por qué lo hacen. Una organización educativa puede funcionar casi automáticamente. [...] Basta que abra sus puertas. Cada alumno acude a su aula, cada profesor se hace cargo de un grupo y se repiten los comportamientos mecánicos” (Malpica 2013: 140)

Las escuelas, como organizaciones, no están diseñadas como lugares donde se espere que la gente se comprometa en una mejora continua de sus prácticas, donde encuentren su apoyo en esa mejora, o donde se esté esperando someter sus prácticas al escrutinio de los colegas o a la disciplina de la evaluación basada en los logros de los estudiantes. [...] La brutal ironía de nuestra circunstancia actual es que las escuelas son lugares hostiles e inhóspitos para el aprendizaje (Elmore 2003: 10)

En las últimas décadas se viene reclamando la existencia de una cultura de centro que apueste por la necesidad de generar aprendizaje mediante la práctica colaborativa, los proyectos de centro, la creación de espacios para la reflexión, la indagación y la innovación. Es decir, se hace hincapié en la mejora de la capacidad organizativa de cada centro con el fortalecimiento del sentido de comunidad entre sus profesionales. Porque difícilmente puede haber mejora del desempeño profesional, de los centros y de la enseñanza de ELE, sin la existencia de una *cultura de aprendizaje* en los propios centros y en sus organizaciones. Por ello, creemos estar en condiciones de argumentar que ser profesor de ELE en el siglo XXI requiere transitar de una práctica centrada en el aula hacia una práctica compartida y reflexiva que los equipos docentes desarrollan en los centros de enseñanza.

2. EL SACIC: UN REFERENCIAL PARA CENTROS DE ENSEÑANZA QUE OFRECEN SERVICIOS DE ENSEÑANZA DE ELE

Los procesos de revisión y de evaluación del funcionamiento interno de un centro, que se pueden realizar con distintas fórmulas (sistemas de indicadores educativos, fórmulas de acreditación), o con evaluaciones internas o externas (por citar algunas opciones), son una manifestación del ejercicio de responsabilidad que tienen los propios centros de enseñanza sobre la mejora de su actividad y el adecuado funcionamiento de sus procesos académicos y de su gestión. La globalización, la internacionalización de la oferta formativa, la generación de espacios comunes de educación requieren de políticas y mecanismos para el reconocimiento de certificaciones y cursos, y son elementos

que han incidido en el interés creciente por fórmulas de reconocimiento externo de los centros educativos.

Para Rodríguez Espinar (2013) el interés por la evaluación externa de los centros es también una respuesta a la necesidad de diferenciación y de especialización de las instituciones educativas, y una estrategia que utilizan para atraer a determinados sectores de alumnado generando confianza a partir de la evidencia, de mostrar que operan adecuadamente y de que disponen de los instrumentos necesarios para asegurar la adecuación y la calidad de su oferta formativa.

Entre las políticas de fomento, impulso, promoción de la calidad en la enseñanza de idiomas en Europa, cabe destacar el papel realizado por distintas instituciones, entre otras, la Unidad de Política Lingüística del Consejo de Europa y el Centro Europeo de Lenguas Modernas de Graz (ECLM), que han difundido los resultados de proyectos desarrollados con el objetivo de proporcionar herramientas para el aseguramiento de la calidad, la mejora de la gestión y la planificación, y la autoevaluación de programas de enseñanza de idiomas. Con los trabajos *A Guide to Project Management, Quality Assurance and Self-Assessment for Schools and Teachers* y *Qualitraining*, el ECML ha querido promocionar la cultura de gestión de la calidad en la enseñanza de idiomas en Europa. Esa preocupación de las instituciones europeas por la promoción de la calidad en el sector de la enseñanza de lenguas extranjeras ha venido acompañada de la publicación de las primeras normas específicas⁵ relacionadas con los servicios de enseñanza de idiomas.

Para la promoción de la calidad y la generación de una cultura de evaluación de las prácticas académicas y del funcionamiento de un centro en su conjunto, el IC creó en el año 2000 el Sistema de Acreditación de Centros Instituto Cervantes (SACIC), un sello dirigido exclusivamente a centros dedicados a la enseñanza de ELE. El SACIC surgió como respuesta para el cumplimiento de distintos objetivos, entre otros, la promoción entre centros de ELE de una referencia de acción homogénea, orientada específicamente al análisis y revisión de los procesos académicos, que ayudara a la sistematización y a la mejora de los servicios de estos centros. El IC perseguía también con este proyecto facilitar a personas interesadas en el aprendizaje del español la elección de centros con capacidad demostrada y evidenciada a través de procesos de evaluación continua.

En 2001 tuvieron lugar las primeras evaluaciones para la acreditación, y hoy son casi 200 los centros que cuentan con el reconocimiento de Centro Acreditado por el Instituto Cervantes que ha logrado estar presente en casi una veintena de países y en tres continentes, donde están ubicados estos centros. A través del SACIC, el IC, está convirtiendo la práctica de la evaluación en una actividad periódica y regular, y en un eje para el desarrollo de los centros acreditados, fomentando, de este modo, una cultura de profesionalización y de aprendizaje. Para cumplir con esos fines, el SACIC dispone de un referencial que se utiliza para la evaluación que cada tres años establece como

.....
5. La norma UNE-EN 14.804: 2006 *Proveedores de viajes o estancias para el estudio de idiomas. Requisitos*, y la norma ISO 29.991, específica para centros que se dedican a la enseñanza de idiomas: *Learning services for non-formal education and training. Specific requirements for providers of language learning services*.

requisito la acreditación. Este referencial presta atención al centro como organización en su conjunto, y a su dimensión administrativa y de gestión, a sus instalaciones y equipamiento, así como a la difusión de su oferta de servicios y cursos. Pero pone el foco de análisis en la actividad académica de los centros de ELE; en concreto, en el análisis de los siguientes procesos clave: planificación de la enseñanza (currículo del centro y oferta de programas, cursos y servicios académicos), composición, integración y funcionamiento de los equipos docentes, planificación y desarrollo de clases, evaluación del aprendizaje del alumno y orientación y seguimiento del aprendizaje del alumno. Para el análisis del funcionamiento de esos procesos, el SACIC ofrece a los centros una parrilla organizada en distintos apartados que incluye 700 descriptores de análisis. Esta parrilla es la que los centros acreditados tienen como referencia para su funcionamiento y desarrollo de su actividad, y la que se utiliza en las evaluaciones. El referencial del SACIC es público⁶, por lo que se ofrece a todos los centros que puedan estar interesados en revisar su práctica con la ayuda de esos elementos de descripción. La acreditación de los centros se articula, como se ha señalado, a partir de la práctica periódica de la evaluación de centro. El SACIC ha optado por dos modalidades distintas de evaluación con el objetivo de combinar los efectos y las funciones, tanto de una evaluación externa y orientada al reconocimiento externo, con el de una evaluación formativa y colaborativa, realizada por el propio equipo del centro, que se cierra con la elaboración de un plan de mejora. Son por tanto, dos, las modalidades de evaluación del SACIC:

- *La evaluación modelo 1* es una auditoría o evaluación externa o de tercera parte a la que los centros se enfrentan a partir de la autoevaluación de su actividad. Estos deben evidenciar, ante evaluadores externos –que se trasladan al centro para reunirse con los equipos de trabajo y analizar documentación y recabar información a través de una observación no participante–, que cumplen con los requisitos y criterios de acreditación. Es la evaluación que tienen que superar los centros antes de obtener el reconocimiento de centro acreditado y, posteriormente, cada seis años.
- *La evaluación modelo 2* responde a un modelo de evaluación interna, reflexiva, participativa y colaborativa. Los centros, a partir de una autoevaluación referenciada a los criterios del SACIC, reflexionan sobre los puntos fuertes de su actividad y sobre otros aspectos que pueden ser mejorados, lo que les sirve como punto de partida para elaborar un plan de mejora de centro cuyo cumplimiento se revisa en la siguiente evaluación. Es la evaluación que tienen que superar los centros acreditados entre las evaluaciones modelo 1.

El SACIC, consciente del potencial transformador de la evaluación como herramienta de autorregulación para los centros de ELE, ha apostado por una evaluación que cobra sentido desde la perspectiva del fortalecimiento interno de los centros acreditados. La evaluación del SACIC, en sus dos modalidades, reúne las características que los especialistas (Kells y Van Vught 1988, citado en Rodríguez Espinar 2013) atribuyen a una *evaluación transformadora*, puesto que:

.....
 6. Sistema de Acreditación de Centros Instituto Cervantes. Documentación para centros candidatos. Proceso de acreditación, http://acreditacion.cervantes.es/documentos/1_informacion_general_CC_SACIC_V12_1.pdf

1. Está referenciada a criterios de resultado del consenso, preestablecidos previamente a la evaluación y comunicados públicamente.
2. Está centrada en la actividad del área de español del centro, y más concretamente en los procesos académicos clave.
3. Tiene una dimensión formativa, pues persigue el diagnóstico de la realidad del centro evaluado y conduce a la toma de decisiones para reforzar los puntos destacables del centro y modificar los elementos que requieran ser intensificados. De hecho, ese es su principal objetivo, y no la obtención de una determinada puntuación que permite superar el baremo que establece la acreditación.
4. Tiene un propósito doble: asegurar el cumplimiento de los criterios que establece la acreditación y conseguir mejoras. Los centros concluyen la evaluación modelo 2 con la entrega de un plan de mejora para el siguiente periodo trianual.
5. Es cíclica y global: tiene carácter holístico y se repite periódicamente cada tres años.
6. El centro, especialmente en la evaluación modelo 2, realiza un profundo autoanálisis interno, identificando puntos fuertes y áreas de mejora de su actividad.
7. Tiene consecuencias, es decir, influye en los planes de la institución; los centros se comprometen con planes que inciden en los procesos académicos, en los organizativos, en la creación de nuevos servicios o en la mejora de la comunicación y difusión del proyecto del centro.
8. Su resultado se difunde públicamente a través de la renovación de la acreditación. El centro recibe un informe confidencial y detallado sobre el resultado alcanzado que incluye recomendaciones para la mejora, y documentos de orientación y formación para el desarrollo del centro.

El SACIC se ha convertido en una herramienta para la acción y la evaluación de los centros de ELE. Desde 2001, dentro del marco de este proyecto, se han realizado más de 700 evaluaciones de centros docentes, entre los que se encuentran centros de distinto perfil: privados y públicos que operan en la enseñanza no formal, fundaciones, centros de lenguas, departamentos o áreas vinculadas a la enseñanza de ELE en la universidad, y centros privados o públicos, principalmente en el exterior, en los que la enseñanza de español forma parte de sus planes de estudio. El SACIC cuenta hoy con el reconocimiento que el propio sector de centros de enseñanza de ELE ha dado a esta acreditación del IC como un elemento para el desarrollo interno y la proyección internacional de su actividad. Como muestra de la forma en la que los centros están experimentando esos procesos de evaluación del SACIC y los efectos en su organización, puede traerse el testimonio de este centro:

El equipo del centro ha implicado a todos los departamentos en este proceso de autoevaluación, propiciando un ambiente cooperativo y de unidad que no se había alcanzado en las evaluaciones anteriores.

Todos los grupos profesionales de las diferentes áreas que conforman nuestro centro han sido conscientes del significado de autoevaluarse, no solamente con miras a la obtención de la prórroga, sino también como una oportunidad para introducir cambios que nos hacen mejorar como empresa y que nos devolverán resultados inmediatos traducidos en la satisfacción de nuestros clientes.

La experiencia ha sido enriquecedora tanto para quienes ya habíamos participado en este proceso, como para quienes han sido parte de él por primera vez. Hemos revisado los objetivos y fines del centro; los medios y recursos con que contamos actualmente para alcanzarlos y al mismo tiempo hemos sometido a análisis el uso efectivo de dichos medios y recursos. La implicación de los miembros de cada departamento nos ha brindado un soplo de aire fresco con nuevas ideas y puntos de vista de cara al futuro, que serán parte de nuestro plan de mejora. Podemos decir que los frutos del proceso de autoevaluación han empezado a producirse desde ya.

3. EL MODELO QUE PROMUEVE EL SACIC: EL CENTRO COMO COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE

El SACIC apuesta por hacer una contribución significativa en la promoción y la generación de una cultura de evaluación orientada al desarrollo de los centros de ELE. Y lo hace porque el modelo de organización de centro que promueve se asienta en el concepto de lo que se ha venido denominando *Organización que aprende* (OA). El nombre, que se popularizó en el ámbito empresarial en la última década del siglo pasado⁷, se utiliza para aludir a aquellas organizaciones que tienen la capacidad de aprender, de desarrollarse. Bolívar (2001) señalaba que una OA es “aquella que tiene una competencia nueva que le capacita para aprender colegiadamente de la experiencia pasada y presente, procesar información, corregir sus errores y resolver problemas de un modo creativo transformador, no meramente de modo acumulativo o reproductivo”. Como apunta este autor, muchos de los elementos que se vinculan a una OA, como la idea de cambio como aprendizaje, la necesidad de trabajar de modo conjunto y colaborativo, o la de autoevaluación institucional como base del proceso de mejora, son ideas comunes a movimientos de cambio educativo que se han impulsado en las últimas décadas, y que como hemos visto en el apartado anterior, están presentes en el proyecto SACIC del IC.

En la formulación actual y para el ámbito educativo, las OA han evolucionado hacia las *Comunidades Profesionales de Aprendizaje* (CPA). Santos (2011, citado en Bolívar Ruano 2012) define la CPA como “una organización que dispone de estructuras orientadas [...] al fomento del intercambio de buenas prácticas y a la difusión de lo aprendido, con el fin de mejorar el desempeño organizacional”. Por su parte, Silins, Mulford y Zarins (2002) señalan como rasgos característicos de centros que funcionan como una CPA los siguientes:

.....
7. Empezó a surgir en el ámbito empresarial, en los años sesenta, con el nombre de *Organizaciones inteligentes*.

- Valores y visión compartida.
- Liderazgo distribuido.
- Aprendizaje colectivo al compartir la práctica profesional.
- Responsabilidad colectiva frente a los resultados de aprendizaje de los alumnos del centro.
- Refuerzo del trabajo bien hecho.
- Revisión periódica de todos los aspectos que influyen en el trabajo del centro.

Es en el concepto de una CPA donde confluyen los tres elementos clave en torno a los que se ha articulado esta comunicación: desarrollo profesional del docente de ELE; desarrollo de centro de ELE; e impulso de una cultura que garantice el aprendizaje organizacional en los centros. Porque una CPA, como señalan Krisckesky y Murillo (2011), puede definirse desde distintas perspectivas:

- Desde la de la propia *organización*: una CPA es una estrategia organizativa muy poderosa que empodera a los profesores y a todos los otros profesionales del centro a aprender y a trabajar de manera conjunta para mejorar de manera eficaz el centro y la propia organización.
- Desde la del *centro*: una CPA es un centro en el que el conocimiento necesario para mejorar las prácticas de enseñanza está situado en las propias experiencias cotidianas de los profesores, y en el que se recurre a reflexiones críticas y socializadas para alcanzar una mejor comprensión de dicho conocimiento.
- Desde la de los *profesores*: una CPA es un grupo de personas que comparten su práctica profesional y se interrogan por ella de modo continuo, reflexivo, de modo colaborativo, y orientado hacia el aprendizaje de los alumnos. La CPA ofrece un enfoque de desarrollo profesional muy potente en este sentido.

La conclusión parece clara: si se entiende que la mejora de los resultados de aprendizaje de los alumnos tiene un peso importante en la percepción de la satisfacción de los usuarios de un centro de ELE, para aumentar el rendimiento del centro y, con ello, sus resultados, los responsables de los centros tienen que potenciar el desarrollo profesional de las personas que forman parte de sus equipos y de las prácticas educativas del centro. Conseguir esto implica, como señalan Krisckesky y Murillo, el impulso de algunas de las acciones que se promueven desde el SACIC:

1. Replanteamiento de la dirección de los centros, desde la promoción de la necesidad de una organización interna que garantice la existencia de espacios de intercambio personales y profesionales y que promueva –el añadido es nuestro–

la evaluación institucional como herramienta para la revisión sistemática de las prácticas educativas del centro.

2. Impulsar una reestructura organizativa del centro, que redefina horarios y espacios del centro, que haga posible el encuentro y la formación continua entre los profesionales, la planificación conjunta, el estudio de casos, la formación interna con el apoyo de profesores que puedan actuar como mentores, la generación de nuevos roles o estructuras que permitan asignar algunas tareas de centro a profesores encargados, etc.
3. Fomentar la actuación pedagógica en el centro liderada por el equipo de profesores, lo que implica para los profesores una perspectiva de actuación profesional, que les lleve a salir del aula, para ampliar su mirada al centro, identificarse con el proyecto de la organización y contribuir a la mejora de los procesos y las prácticas pedagógicas del centro.
4. Fomentar una cultura de colaboración, no tanto, mediante la convocatoria de nuevas reuniones, sino con la promoción de unas actitudes y conductas generalizadas de ayuda, apoyo y apertura, que abarcan todos los momentos, todos los días y todas las relaciones del centro.

El SACIC ha apostado por promover entre los centros acreditados las CPA. Los centros, las instituciones y las organizaciones implicadas en la enseñanza de español pueden servirse del referencial del SACIC y del marco de evaluación que propone para impulsar en sus entornos una cultura de aprendizaje organizacional que garantice su desarrollo y la continuidad de su proyecto pedagógico en el tiempo. Porque como señala, Schlechty (2009, citado en Bolívar Ruano 2012): “Los centros que se transformen en organizaciones que se adapten a los cambios –es decir, organizaciones que pueden aprender, así como fomentar el aprendizaje–, son los que van a sobrevivir y prosperar en este nuevo mundo”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOIRON, M. (2007): *QualiTraining: a training guide for quality assurance in language education*, Council of Europe.
- BOLÍVAR RUANO, M. R. (2012): “La cultura de aprendizaje de las organizaciones educativas: Instrumentos de diagnóstico y evaluación”, *RECICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), 143-162.
- BOLÍVAR, A. (2001): “Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica”, *Contexto Educativo-Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 3 (18).
- CANTÓN MAYO, I., VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, J. L. (2010): “Los procesos en gestión de calidad: un ejemplo en un centro educativo”, *RECICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 59-68.
- ELMORE, R. F. (2003): “Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación”, *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 7 (1-2).

- ESTEVE, O., MELIEF, K.; ALSINA, À. (2010): *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*, Barcelona: Octaedro.
- GUILLÉN, M. F. (1992): "El sistema de profesiones: el caso de las profesiones económicas en España", *Reis*, 243-259.
- INSTITUTO CERVANTES (2011): *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*, Madrid: Instituto Cervantes.
- INSTITUTO CERVANTES (2012): *Sistema de Acreditación de centros Instituto Cervantes. Documentación para centros candidatos. Proceso de acreditación. Información general*, Madrid: Instituto Cervantes, http://acreditacion.cervantes.es/documentos/i_informacion_general_CC_SACIC_V12_1.pdf
- INSTITUTO CERVANTES (2013): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y lenguas extranjeras*, Madrid: Instituto Cervantes.
- KELLY, M. et al. (2004): *European profile for language teacher education: A frame of reference*, European Commission.
- KRICHEVSKY, G. J., MURILLO, F. J. (2011): "Las comunidades profesionales de aprendizaje: Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela", *RECICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), 65-83.
- MALPICA, F. (2013): *8 ideas clave. Calidad de la práctica educativa: Referentes, indicadores y condicionantes para mejorar la enseñanza-aprendizaje*, Barcelona: Graó.
- NEWBY, D. (2007): *European Portfolio for Student Teachers of Languages: A reflection tool for language teacher education*, Council of Europe.
- NORTH, B., MATEVA, G., ROSSNER, R. (2013): *EPG-European Profiling Grid*.
- NORTH, B. (2009): "A profiling grid for language teachers", *Listening*, 1, B2.
- RODRÍGUEZ ESPINAR. S. (2013): *La evaluación de la calidad en la educación superior*, Madrid: Síntesis.
- SILINS, H. C., MULFORD, W. R., ZARINS, S. (2002): "Organizational learning and school change", *Educational Administration Quarterly*, 38 (5), 613-642.
- TIANA, A. (2013). "Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta", *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39-58.
- VARINIA, G., ÁLVAREZ, C. (2006): "El aprendizaje organizacional como eje de desarrollo en la organización escolar", *Educación*, 15 (29), 7-34.
- VÁZQUEZ, M.^a I (2013): "La autogestión de procesos de cambio en centros educativos", *Educación*, 22 (42), 117-134.

Aportaciones de los recursos electrónicos a la enseñanza y aprendizaje del léxico: Las partes del cuerpo

MILKA VILLAYANDRE LLAMAZARES
Universidad de León

I. INTRODUCCIÓN: EL ENFOQUE LÉXICO

El enfoque léxico está ganando protagonismo en la didáctica del ELE¹, como resultado natural de la evolución del enfoque comunicativo, ya que la gramática o las funciones por sí solas no bastan. La conocida cita de D. Wilkins (1972) sintetiza perfectamente esta idea: “without grammar little can be conveyed; without vocabulary nothing can be conveyed”. Sin embargo, su presencia en el *Marco común europeo de referencia* (cf. componente léxico) y en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*² (cf. inventarios de nociones generales y específicas) no ha tenido, en general, un reflejo paralelo en los materiales de enseñanza de la lengua y, en consecuencia, en el aula³.

Una rápida reflexión sobre lo que implica aprender una palabra pone de manifiesto que no se limita a conocer su significado, sino que es mucha más la información que nos proporciona una pieza léxica: categoría y características gramaticales, relaciones sintagmáticas (esquema sintáctico, colocaciones, fraseología), relaciones semánticas (sinonimia, antonimia...), valores discursivos, registro de uso, etc. (Nation 2001). Por lo tanto, se puede decir que el léxico conforma una compleja red de asociaciones en nuestro cerebro que, además, se ve modificada constantemente a partir de cada contacto con el input.

Si se trasladan estas consideraciones a la práctica docente, parece que es necesario insistir en la importancia de la exposición a muestras de la lengua⁴, cuanto más numerosas, mejor, dado que de ellas se extraen los datos relevantes sobre forma y significado, necesarios para la memoria o almacenamiento mental que, en última instancia, permitirá el uso del término adquirido.

En conexión con estas cuestiones, en las páginas siguientes pretendemos incidir en el papel destacado de la competencia léxica, en los criterios para la selección del léxico (en particular, la frecuencia) y en la gradación del mismo por niveles, todo ello contando con las posibilidades que nos brindan algunos recursos electrónicos para el español.

.....
1. Cf. Vidiella (2012) para un resumen del tratamiento del enfoque léxico en los manuales de ELE, o el manual *Bitácora* de la editorial Difusión, como el ejemplo más reciente de la aplicación de dicho enfoque.

2. PCIC en adelante.

3. Para el español, destacan los trabajos de Marta Baralo, Marta Higuera y Sheila Estaire, entre otros autores (vid. Vidiella 2012).

4. Se señala un mínimo de diez exposiciones antes de que se pueda considerar que una palabra se incorpora a la memoria a largo plazo (cf. Nation 1990).

2. PCIC Y LÉXICO: LAS PARTES DEL CUERPO

Como ya se ha mencionado, el *PCIC* da cuenta explícita del componente léxico en dos inventarios: el de nociones generales (independientes del contexto, conceptos abstractos) y el de nociones específicas (vinculadas a “interacciones, transacciones o temas determinados”). La selección de piezas léxicas que se propone obedece a la intuición y experiencia docente, a la que se suman consideraciones sobre la frecuencia y el rendimiento comunicativo, así como sobre el registro. Aunque se trata de listados abiertos y de carácter orientativo, centrados en la variedad del centro y norte peninsular, constituyen la referencia para cualquier profesor o autor de materiales didácticos.

Para los propósitos de este trabajo, en las páginas que siguen nos centraremos en el apartado 1. *Individuo: dimensión física*, en concreto en 1.1. *Partes del cuerpo*, niveles A1 y A2, del inventario de nociones específicas. Se trata de los siguientes elementos:

A1: *pelo, ojo, nariz*.

A2: *cabeza, cara, brazo, mano, dedo, pierna, pie; oído, muela, garganta, estómago, espalda*.

Además de las formas simples, nos interesan las formas complejas, tales como colocaciones y locuciones, que recoge el documento, pues la enseñanza y aprendizaje del léxico debe tener en cuenta también la combinatoria de las palabras. A modo de ejemplo, recogemos a continuación las unidades léxicas pluriverbales que menciona el *PCIC*⁵ a propósito de los elementos objeto de estudio para el nivel A1 (*pelo, ojo, nariz*):

- *pelo: lavarse el pelo* (A1); *tener/llevar el pelo limpio/sucio* (A2).
- *ojo: tener los ojos claros/oscuros/azules/verdes/negros/marrones, tener los ojos grandes/pequeños* (A1); *pintarse los ojos* (B1); *sombra de ojos* (B2); *guiñar un ojo, bolsas (en los ojos), ojo saltón/rasgado/hundido, cerrársele a uno los ojos* (C1); *ojos acuosos/enrojecidos, ojo por ojo y diente por diente* (C2).
- *nariz: nariz aguileña/respingona/chata, arrugar la nariz, estar hasta las narices* (C1); *tocarse las narices, dar con la puerta en las narices* (C2).

3. APORTACIONES DE LOS RECURSOS ELECTRÓNICOS: DICCIONARIOS EN LÍNEA

Para el estudio de las palabras seleccionadas (partes del cuerpo de los niveles A1 y A2 del *PCIC*), hemos tenido en cuenta la información aportada por los siguientes diccionarios en línea del español: el *Diccionario de la Lengua Española* (DLE), de la Real Academia Española, por ser el diccionario académico (incluye 93 111 entradas); el *Diccionario Clave* (*Clave*), de la editorial SM, en tanto que diccionario de uso del español

5. Nos hemos limitado, por el momento, a rastrear su presencia en el inventario de nociones específicas, aunque en futuros trabajos ampliaremos la búsqueda a todos los inventarios del *PCIC*.

actual (con 80 000 entradas); el *Diccionario general de la lengua española* (Vox), de la editorial Vox-Larousse (53 000 entradas) y *Miniñol*, de Molino de ideas, un diccionario básico (1000 palabras).

En general, la información que nos ofrecen estas obras, a propósito de los sustantivos estudiados, se puede agrupar en los siguientes apartados: i) información gramatical (clase de palabra, género, número, composición, sintaxis...); ii) ámbito temático; iii) variedad geográfica (excepto en *Clave*); iv) frecuencia de uso (en *DLE*); v) formas complejas (fraseología y colocaciones); vi) registro; vii) relaciones semánticas en *Vox* y *Miniñol*; viii) otras informaciones, como sonido (*Vox*, *Miniñol*), imagen (*Miniñol*) o equivalentes en otras lenguas (*Miniñol*). Comentamos a continuación los datos más reseñables.

La información gramatical abunda en los diccionarios, referida principalmente a la categoría gramatical, género, número, concordancia, formación de palabras o esquemas sintácticos.

A propósito del género, destacamos las marcas de *mano* (s. f.), pero *manos libres* (s. m.), *pie* (s. m.), *nariz* (s. f.)⁶, o sustantivos comunes en cuanto al género, del tipo *cabeza de serie*, *cabeza de chorlito*, *cabeza de turco*, *cuatro ojos*, *espalda mojada* (cf. *DLE*).

Por lo que se refiere al número, algunos de estos nombres se usan tanto en singular como en plural con el mismo significado (*espalda* o *espaldas*, *nariz* o *narices*); otros presentan acepciones en las que solo se emplean en plural (*manos limpias* ‘ausencia de culpa’, *pies* ‘agilidad y ligereza en el caminar’, *brazos* ‘peones’ o ‘protectores, valedores’, *ojos* ‘expresión de gran cariño’) o que se utilizan más en plural (*pie*, ‘parte opuesta [...] a la cabecera’, en la expresión *a los pies de*)⁷ o se señala la incorrección de la forma **pieses* (cf. *Clave*).

En lo relativo a la formación de palabras, destaca el patrón de composición sustantivo + adjetivo, con vocal de enlace *-i-*, del tipo *bracilargo*, *piernicorto*, *ojituerto*, *pelicano*, *manirroto* (cf. *Clave*).

A propósito de la concordancia, se llama la atención sobre la construcción *cabeza* + adjetivo en expresiones como *cabeza cuadrada* (*un cabeza cuadrada*, *un cabeza rapada*) o *a ojos vistas* y no **a ojos vistos* (cf. *Clave*).

En cuanto a la sintaxis, se explicita la combinatoria de expresiones como *por pies* con los verbos *irse*, *marcharse* o *salir*; *con diez/cien... ojos*, con *andar*, *estar*, *ir*; *ojo avizor*, con *ir* y *estar*; *tener ojos para*, con *solo tener ojos para* o *no tener ojos más que para*; *a cara o cruz*, con *echar*, *jugar* (cf. *Clave*).

Todos los términos analizados pertenecen a la categoría gramatical de los sustantivos, pero también conocen usos como locuciones prepositivas (*cara*, *cara a*, *de cara a*, *a los pies de*, *en brazos de*), adjetivos (*caradura*) o interjección (*¡ojo!*)⁸.

6. Cf., por ejemplo, en *Clave*.

7. Cf., por ejemplo, en el *DLE*.

8. Cf. *DLE* y *Clave*, por ejemplo.

Por lo que respecta al ámbito temático, en todos los diccionarios son frecuentes marcas que aluden a acepciones específicas de un campo del saber, como en *pie* (Fonética-fonología, Geometría, Zoología), *pie de atleta* (Medicina ‘infección por hongos’), *espalda* (Deporte ‘estilo de natación’)⁹, por mencionar solo algunos de los numerosos ejemplos.

Muchos de los sustantivos utilizados para referirse a partes del cuerpo en español presentan marcas de uso geográfico en los diccionarios. Algunos ejemplos se enumeran a continuación: *pie* (en Bolivia y Chile, señal ‘cantidad que se adelanta en algunos contratos’), *a pie pelado* (en Bolivia y Chile, ‘con los pies desnudos’), *muela* (en El Salvador, ‘persona inútil, perezosa o inhábil’), *estómago resfriado* (en Argentina, ‘persona incapaz de guardar un secreto’), *meter el hombro* (en Andalucía, Cuba, México y Venezuela, ‘arriamar el hombro’), *pararle el pelo a alguien* (en Costa Rica y El Salvador, ‘ponérsele los pelos de punta’), *poner el dedo a alguien* (en El Salvador, ‘delatar’), *pelo de gato* (en Costa Rica, ‘llovizna’), *pierna* (en Argentina, ‘persona lista, avispada’), *flojo de piernas* (en Cuba, ‘cobarde’), *cara o ceca* (en Argentina, ‘cara o cruz’), *calentar la mano* (en Ecuador, ‘sobornar’), etc. (cf. *DLE*).

La información referida a la frecuencia de uso de los términos no es habitual en los diccionarios. De los analizados, solo el *DLE* incluye las marcas *desusado* (última documentación posterior a 1500, pero no a 1900) y *poco usado* (voces empleadas después de 1900 pero difíciles de documentar en el uso actual). Es el caso de *a pierna tendida* (p.us. ‘a pierna suelta’), *en piernas* (p.us. ‘con las piernas desnudas’), *por las espaldas* (p.us. ‘por la espalda’), *nariz* (p.us. en la acepción de ‘olor fragante y delicado que exhalan los vinos generosos’), todas ellas con la marca de poco usado (p.us.). La de desusado (*desus.*) aparece, por ejemplo, en *tornar alguien los ojos en albo* (*desus.* ‘poner los ojos en blanco’) o *pie* (*desus.* ‘cada uno de los metros que se usan para versificar en la poesía castellana’)¹⁰.

Otra información interesante que nos proporcionan los diccionarios es la referida al registro de uso. Muchas de las voces contienen la marca *coloquial* (*coloq.* o *col.*), y algunas la de *vulgar* (*vulg.*), como *estómago* (*coloq.* ‘capacidad para tolerar o hacer cosas desagradables’ o ‘falta de escrúpulos morales’), *pie de banco* (*coloq.* ‘dicho necio o imperitante’), *pelos y señales* (*coloq.* ‘pormenores y circunstancias de algo’)¹¹, *cuatro ojos* (*col. desp.* ‘persona que usa gafas’), *ojo del culo* (*vulg.* ‘ano’)¹².

Las formas complejas están presentes en todos los diccionarios, tanto locuciones como combinaciones estables de un sustantivo con otras palabras que cumplen la función de un adjetivo. A título ilustrativo, mencionamos las locuciones adverbiales *a cuatro pies* o *a los pies de alguien* en el lema *pie*; la locución verbal *abrir los ojos a alguien* (s. v. *ojo*); *ojo a la funerala*, *ojo clínico*, *la niña de mis ojos*, *lápiz de ojos*, *mal de ojo*, *rabillo del ojo* (s. v. *ojo*); *narices remachadas*, *nariz aguileña*, *nariz griega*, *nariz perfilada* (s. v. *nariz*), etc. combinaciones todas ellas recogidas en el *DLE*.

9. Cf. *DLE*, por ejemplo.

10. Cf. *DLE*.

11. Cf. *DLE*.

12. Cf. *Clave*.

La polisemia es frecuente en los sustantivos que designan partes del cuerpo, como en el caso de *mano* (parte del cuerpo, habilidad, ayuda, capa, falta, intervención, influencia, lado, etc.). También la remisión a sinónimos o antónimos, aunque no de forma sistemática, como en *por la cara* (sinónimo *por la patilla*) en *Clave*; o en *cara* ‘anverso de una moneda’ (antónimo *cruz*) en *Vox*; o relaciones parte-todo (*cuerpo* como término más general para *mano* y *dedo*, *puño*, como más específicos, en *Miniñol*). Menos frecuente es otro tipo de información, como el sentido figurado de una expresión (*al pie de la letra*, ‘enteramente y sin variación’, s.v. *pie* en el *DLE*) o definiciones por antonomasia (*cabeza*, ‘cabeza de ovino preparada para comer’ en el *DLE*.)

Algunos de estos sustantivos forman parte de expresiones indicativas de una función comunicativa. Es el caso de *mano* en *manos a la labor*, *manos a la obra* ‘para alentarse alguien a sí mismo, o animar a los demás, a emprender o reanudar un trabajo’; *pie* en *pies*, *¿para qué os quiero?* ‘resolución de huir de un peligro’, *pie a tierra* para ‘mandar a alguien que se apee de la caballería’; *ojo* en *mucho ojo*, *que la vista engaña u ojo al cristo*, *que es de plata* para advertir, *dichosos los ojos* ‘cuando se encuentra a una persona después de largo tiempo’; *pelo* en *así me/te/nos, etc. luce el pelo* ‘para indicar que se está perdiendo el tiempo sin hacer nada, o que no se saca provecho de lo que se hace’; *oído* en *oído a la caja*, *oído al parche* ‘para llamar la atención hacia algo’ (cf. *DLE*).

También la intención o valoración del hablante está presente en las marcas (*despectivo*, *eufemismo*), como en *cuatro ojos* (col. desp. ‘persona que usa gafas’), *de medio pelo* (‘que quiere aparentar más de lo que es’, ‘de poco mérito o importancia’) en el *DLE*; o *narices* en expresiones eufemísticas (*estar hasta las narices* ‘estar muy harto’) en el *Clave*.

Por último, encontramos reproducción sonora de la pronunciación de las palabras en *Vox* (solo en algunas) y en *Miniñol* (en todas), diccionario este último que también incorpora imágenes ilustrativas de los términos y su equivalente en inglés, alemán, francés, portugués e italiano.

Como se puede observar a partir de este recorrido que hemos efectuado por algunos diccionarios electrónicos del español, la información que ofrecen es muy abundante y útil para el profesor de español. Dada la naturaleza del léxico, es imposible un conocimiento completo del mismo, pero sí debemos considerar aquellos datos relevantes para nuestra labor docente que sean adecuados al contexto de enseñanza, sobre todo a la hora de determinar qué tenemos que enseñar, en qué nivel o cómo seleccionar los contenidos. De hecho, muchos de los aspectos comentados no están recogidos en el *PCIC*, puesto que no puede abarcar todo. Pero sí convendría reflexionar sobre la necesidad de establecer criterios homogéneos y coherentes para determinar qué piezas léxicas e informaciones sobre las mismas son relevantes para la clase de ELE, criterios que aúnen funciones comunicativas, contenidos gramaticales, nocionales y frecuencia de uso. Llama la atención, por poner un ejemplo, que *muela*, en el inventario de nociones específicas de A2 del *PCIC*, no aparezca en *Miniñol*, diccionario que recoge mil palabras básicas con las que “pueden definirse todas las palabras del español sin caer en la circularidad conceptual. De ello se sigue que con estas 1000 palabras basta para garantizar la comunicación efectiva” (blog del Molino de ideas). Nos preguntamos, en

este sentido, si es necesario que un estudiante de A2 conozca la palabra *muela* antes que, por ejemplo, *hombro* (nivel B1 del PCIC).

4. APORTACIONES DE LOS RECURSOS ELECTRÓNICOS: CORPUS DEL ESPAÑOL

Si bien los diccionarios nos proporcionan mucha información, en ocasiones esta es insuficiente por diversas razones: redacción poco transparente de las definiciones, ausencia o escasez de ejemplos de uso, no consideración de datos de frecuencia, muestras no actualizadas de lengua, etc. Por este motivo, hemos rastreado la presencia en algunos corpus del español de los sustantivos objeto de estudio. En concreto, nos hemos centrado principalmente en los datos extraídos del *Corpus del español del siglo XXI* (CORPES XXI), junto con el *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA), ambos de la Real Academia Española¹³. También hemos acudido al *Corpus del español: web / dialectos* de Mark Davies¹⁴ y a *Sketch Engine*¹⁵. Todos ellos se caracterizan por ofrecer las siguientes posibilidades:

- a) ejemplos relevantes para ilustrar o analizar fenómenos gramaticales, léxicos, discursivos, etc., bien en forma de input (muestras reales de uso de la lengua) bien para llevar a cabo un aprendizaje inductivo guiado;
- b) información sobre la frecuencia de uso de formas simples y complejas o estructuras sintácticas;
- c) datos sobre distribución geográfica, temporal, tipología textual o ámbito temático;
- d) información sobre colocaciones y fraseología (coapariciones);
- e) comparación de formas con significados próximos o cuasisinónimos;
- f) relaciones conceptuales de una forma con otras.

En los corpus, es posible recuperar cualquier palabra, secuencia de palabras o patrón gramatical (en forma de concordancias), así como los datos de su presencia en el corpus. Así, por ejemplo, si necesitamos ejemplos de la expresión *a pierna suelta* solo tenemos que teclear esa secuencia y obtendremos cientos o miles de ellos para elegir, como el siguiente: “*Si tu novia es de las que duerme a pierna suelta y no se despierta en toda la noche, estás de enhorabuena*” (*Corpus del español* de Mark Davies). Para ilustrar el género de *cabeza de familia* (masculino y femenino), encontramos casos como los siguientes: “*El cabeza de familia había muerto hacía tres meses*” pero “*Su*

.....
13. CORPES está conformado por 225 millones de formas (1 de junio de 2016) del periodo 2001-2015 de España (30 %) y América (70 %); por su parte, CREA cuenta con 126 millones de formas en la versión anotada (noviembre de 2015) de España (50 %) y América (50 %) del periodo 1975-2000.

14. Este corpus, compilado en la Brigham Young University, consta de 2000 millones de palabras procedentes de páginas web de España (22 %) y América (78 %) del periodo 2013-2014.

15. De la empresa Lexical Computing Limited, está constituido por 10 000 millones de palabras recopiladas de páginas web de Europa (21 %) y América (79 %) de 2011 y años anteriores.

hija era ahora la cabeza de familia” (CORPES XXI). O ante dos expresiones coloquiales como *cabeza de chorlito* (‘persona ligera y de poco juicio’) y *cabeza a pájaros* (‘persona atolondrada, ilusa o ligera’)¹⁶, los corpus nos informan de que *cabeza de chorlito* es más frecuente que *cabeza a pájaros*:

	<i>Cabeza a pájaros</i>	<i>Cabeza de chorlito</i>
CORPES XXI	5	24
Corpus del español	14	82
Sketch Engine	20	240

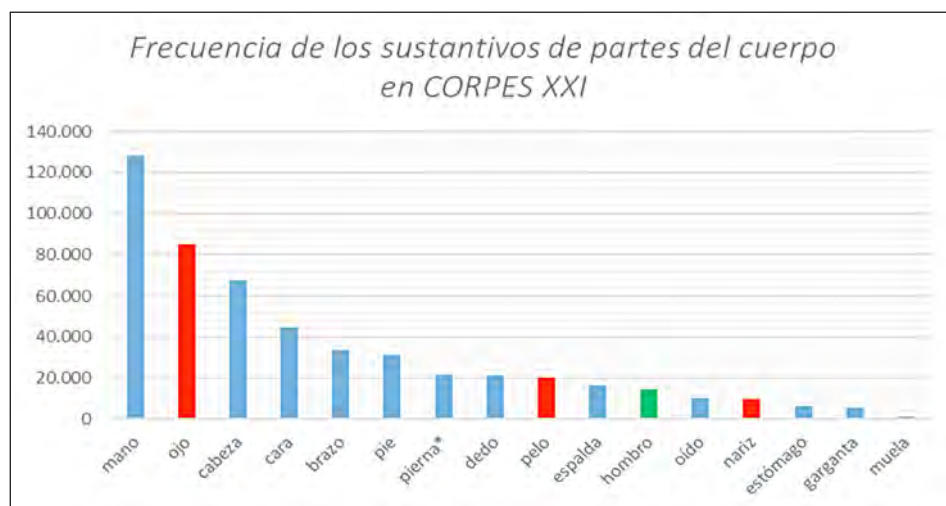
Otra posibilidad es ordenar los resultados por forma pivote, de tal modo que, a partir de la búsqueda por lema de *pie*, obtendremos los siguientes derivados: *piececillo(s)*, *piececito(s)*, *piecito* e, incluso, el plural incorrecto **pieses* (CORPES XXI).

La búsqueda de patrones gramaticales también es posible: por ejemplo, al recuperar casos del verbo *acariciar* precedidos de átonos pronominales (búsqueda por lema combinada con el criterio de proximidad), encontramos dos estructuras: “*La acaricia en una pierna*” y “*Él le acariciaba la cabeza*” (CORPES XXI), que responden a dos esquemas sintácticos diferentes de este verbo: a) CD de persona + *acariciar* + *en* + parte del cuerpo y b) CI + *acariciar* + parte del cuerpo, respectivamente.

Especialmente útil es la información sobre el número de apariciones de una palabra o fenómeno. Al efectuar cualquier búsqueda, los corpus nos proporcionan la frecuencia absoluta o normalizada (por millón de palabras) o, simplemente, la lista de frecuencia de todos los elementos contenidos en el corpus. Así, en *CREA*, por lo que se refiere a las partes del cuerpo, entre las 1000 palabras más frecuentes del corpus se encuentran: *mano* (46 657 casos), *cuerpo* (44 470), *ojos* (42 371), *cabeza* (39 451), *manos* (37 736), *cara* (27 756), *boca* (19 829), *pie* (19 780), *corazón* (18 331) y *piel* (14 128). Para el resto tenemos que buscar entre las 1000-5000 más frecuentes. Este simple dato ya constituye de por sí un indicio sobre qué elementos debemos enseñar antes, dada su mayor probabilidad de aparición en la lengua. En CORPES XXI, buscando por lema (opción que recupera formas de singular y plural en una única búsqueda), obtenemos los siguientes datos, que sintetizamos en este gráfico¹⁷:

.....
16. s.v. *cabeza* en el DLE.

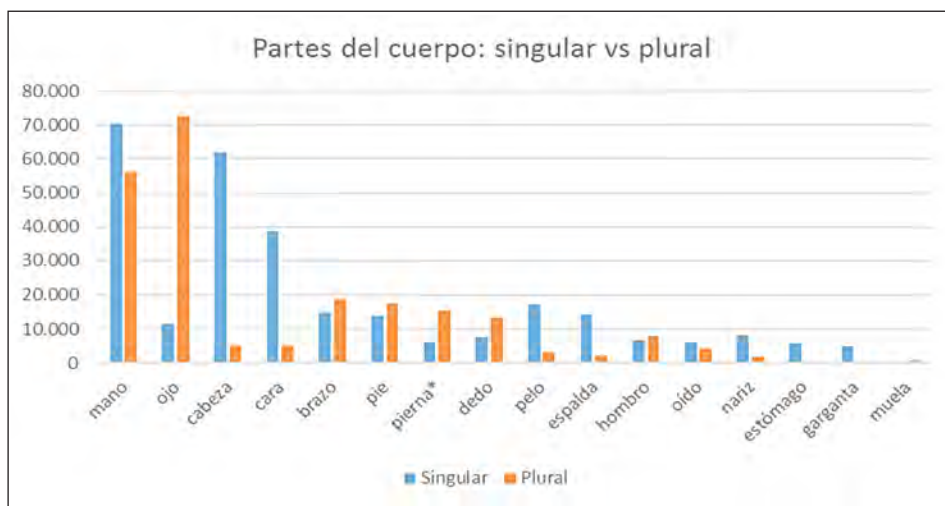
17. En rojo, el léxico de A1 en el PCIC, en azul el de A2 y en verde el de B1.



Contrastando la información de *CREA* y *CORPES XXI* podemos extraer ya algunas conclusiones:

1. Elementos poco frecuentes están incluidos en los niveles A1 y A2 en el *PCIC*: por ejemplo, *pelo* y *nariz* (A1) y *oído*, *muela*, *garganta*, *estómago* (A2) no están entre las 1000 palabras más frecuentes del español.
2. Elementos muy frecuentes (entre las 1000 formas más empleadas) están recogidos en los niveles A2 o B1 en el *PCIC* y no en A1: es lo que sucede con *mano*, la parte del cuerpo más frecuente, igual que *cabeza*, *cara* o *pie* (A2); o con *corazón*, *piel*, *cuello*, *hombro*, *pecho* (B1).
3. Elementos frecuentes no están recogidos en el *PCIC* en el inventario de partes del cuerpo, como es el caso de *boca* (672) o *rostro* (1050).

Del mismo modo, la mayoría de partes del cuerpo se emplean tanto en singular como en plural, aunque aquellas que están formadas por dos elementos se decantan, en general, por el plural (*ojo*, *brazo*, *pie*, *pierna*, *dedo*, *hombro*), excepto *mano* (palabra especialmente polisémica) y *oído*, con más casos en singular. En cambio, *espalda* y *nariz*, en cuya definición el *DLE* nos indicaba su uso indistinto en ambos números, prefieren claramente el singular en el uso actual.



Otra posibilidad que ofrecen los corpus es la recuperación de patrones de combinación de palabras (coapariciones o colocaciones). Así, los adjetivos que tienen un potencial de asociación más alto (MI) con *nariz* son *aguileña*, *ganchuda*, *aquilina*, *respingona*, *achata*, *chata*, *rechoncha*, *prominente* o *angulosa* (CORPES XXI), aunque *grande*, *larga*, *roja*, *pequeña*, *recta* o *fina* son combinaciones más frecuentes¹⁸; en el caso de *cabeza*, por poner otro ejemplo, el sustantivo con el que tiene un índice de asociación más alto es *quebradero*, aunque *dolor de cabeza* es una expresión más frecuente en español.

Por último, los corpus también nos facilitan la comparación de palabras con significados próximos. Por ejemplo, en *Sketch Engine* comparamos los sustantivos *cara* y *rostro* para observar sus patrones combinatorios. Así, *plantar*, *lavada*, *ovalada*, *desencajada*, *serena*, etc. son coapariciones propias de *cara*, mientras que *detección*, *desfiguración*, *irradiar*, *palidecer*, *rejuvenecer* solo se registran junto a *rostro*; en cambio, *ocultar*, *sonreír*, *brillar*, *cubrir* o *iluminar* son verbos que se combinan con ambas formas por igual.

En resumen, los corpus nos brindan muestras reales de uso de la lengua, aunque hay que tener en cuenta el predominio de los textos escritos sobre los orales en los principales corpus del español; también ponen a nuestra disposición la posibilidad de filtrar los datos según diferentes criterios (gramaticales, geográficos, temporales...) y de obtener información estadística sobre frecuencia (absoluta y normalizada) y distribución de formas, especialmente útil para la selección y secuenciación de elementos léxicos evitando incoherencias¹⁹; asimismo, nos ofrecen gran cantidad de datos sobre patrones de coaparición de palabras, con las consiguientes implicaciones gramaticales y léxicas

.....
18. La MI (*Mutual Information*), medida del potencial de asociación, nos indica que dos términos tienen una posibilidad alta de coaparecer (si se usa *aguileño*, las probabilidades de que lo haga con *nariz* son muy altas), mientras que otras medidas estadísticas toman en consideración la frecuencia global de cada término, lo que explica que *nariz grande* sea una combinación más frecuente, ya que *grande* es un adjetivo mucho más usado que *aguileño*, pero las veces que aparezca es menos probable que sea seguido de *nariz*, por eso su índice MI es más bajo.

19. *Mano* en el PCIC se introduce en el nivel A2, pero en el A1 aparece *lavarse las manos* (cf. Nociones específicas 13.6. Higiene).

para la detección de combinaciones con una potencia de asociación más elevada o, simplemente, la detección de combinaciones frecuentes.

5. CONCLUSIONES

En este rápido recorrido por el léxico de las partes del cuerpo (niveles A1-A2), hemos pretendido demostrar el atractivo del estudio del léxico como parte fundamental de la competencia comunicativa, más allá del simple significado. Se trata de un estudio en fase inicial en el que esperamos seguir profundizando en próximos trabajos. Para ello, hemos contado con la ayuda que nos brindan hoy en día los recursos electrónicos y las tecnologías lingüísticas. En especial, queremos destacar la importancia que, desde nuestro punto de vista, representa la incorporación de corpus en el ámbito del ELE para la selección y secuenciación de contenidos, ejemplos de uso, coapariciones, etc. No obstante, somos conscientes de que su manejo no siempre resulta fácil: nos devuelven multitud de datos que es preciso ordenar e interpretar; además, predominan los textos escritos, por lo que sería deseable disponer de grandes corpus con muestras orales de la lengua; por otra parte, estamos limitados por las herramientas informáticas, no siempre intuitivas, para extraer la información. Sin embargo, disponer de recursos actualizados para el estudio, enseñanza y aprendizaje del español es algo a lo que no podemos renunciar, así como a contar con otras herramientas (lematizadores, flexionadores, etiquetadores, analizadores, redes semánticas, diccionarios especializados) que puedan contribuir a una mejor comprensión del funcionamiento de nuestra lengua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Anaya - Instituto Cervantes - MEC. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [consulta: 30/08/2016]
- DAVIES, M.: *Corpus del español: web/dialectos*. <http://www.corpusdelespanol.org> [consulta: 30/08/2016]
- DICCIONARIO GENERAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA (VOX), Barcelona: Vox-Larousse. <http://www.diccionarios.com/> [consulta: 30/08/2016]
- DICCIONARIO DE USO DEL ESPAÑOL ACTUAL (CLAVE), Madrid: SM, <http://www.smdiccionarios.com/home.php> [consulta: 30/08/2016]
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencias para el español*, Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [consulta: 30/08/2016]
- LEXICAL COMPUTING LIMITED: *Sketch Engine*. <https://www.sketchengine.co.uk/> [consulta: 30/08/2016]
- MOLINO DE IDEAS: *Miniñol, Diccionario básico del español*, <http://www.mininol.com/> [consulta: 30/08/2016]
- MOLINO DE IDEAS (2014): “El Miniñol o ¿se puede evitar la circularidad en los diccionarios?”, <http://blogs.molinodeideas.com/cometario/el-mininol-o-se-puede-evitar-la-circularidad-en-los-diccionarios/> [consulta: 30/08/2016]

- NATION, P. (1990): *Teaching and learning vocabulary*, New York: Newbury House.
- NATION, P. (2001): *Learning vocabulary in another language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Corpus de referencia del español actual (CREA)*. <http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/crea> [consulta: 30/08/2016]
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Corpus del español del siglo XXI (CORPES XXI)*. <http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corpes-xxi> [consulta: 30/08/2016]
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014): *Diccionario de la lengua española (DLE)*, Madrid: Espasa-Calpe, <http://www.rae.es/> [consulta: 30/08/2016]
- VIDIELLA ANDREU, M. (2012): “El enfoque léxico en los manuales de ELE”, *Suplementos marcoELE*, 14. Suplemento, <http://marcoele.com/suplementos/el-enfoque-lexico-en-los-manuales-de-ele/> [consulta: 30/08/2016]
- WILKINS, P. (1972): *Linguistics in Language Teaching*, Londres: Edward Arnold.

Aplicación de la enseñanza de procesamiento a la adquisición de la competencia sociolingüística

ATSUKO WASA
Universidad Kansai Gaidai

I. INTRODUCCIÓN

En la enseñanza de ELE no pocas veces se ve que el trasfondo lingüístico del idioma materno interfiere en las producciones de aquellos aprendices cuyo sistema de la lengua es totalmente diferente al español. Corros Mazón (2006) señala que en las interacciones entre un hablante nativo y un hablante no nativo intervienen muchos factores sociolingüísticos que pueden producir malentendidos culturales. Por esta razón se necesita explicar bien en el aula la diferencia entre el sistema de la lengua meta y la materna, no solo desde el punto de vista lingüístico, sino también desde el sociolingüístico.

El objetivo de mi estudio es facilitar a los aprendices japoneses la adquisición de la competencia sociolingüística, aplicando la *enseñanza de procesamiento* (*Processing Instruction*) propuesta por VanPatten (1996 2004), que pretende influir en el sistema lingüístico del alumno alterando las estrategias que impiden que este procese el *input* correctamente.

2. LA DIFERENCIA ENTRE LA CORTESÍA DEL ESPAÑOL Y DEL JAPONÉS

En la enseñanza de ELE en Japón es preciso poner un especial énfasis en las diferencias entre las normas de cortesía en el idioma español y el japonés, dado que algunas formas que se consideran corteses en español pueden ser absolutamente descorteses en japonés. Veamos unos ejemplos:

- (1) a) #*Anata wa Tanaka san desuka?* ‘¿Usted es el Sr. Tanaka?’
b) *Tanaka san desuka?* ‘¿Es el Sr. Tanaka?’

Aunque el diccionario español-japonés dice que *anata* en japonés equivale a usted en español, los dos pronombres personales son totalmente diferentes desde el punto de vista de la cortesía. Por ejemplo, en japonés, si se usa *anata* cuando se confirma el nombre de alguien, suena irrespetuoso hacia la persona que se dirige. Nunca podríamos llamar a un superior o persona de más edad usando el pronombre *anata*. Como se ve en (1b), para evitar la descortesía, solemos sustituir el pronombre personal *anata* por el nombre de la persona a la que nos referimos: ¿Es el señor *Tanaka*?

Veamos otro ejemplo. Como se ve en (2), en las oraciones declarativas que expresan deseo, el español *querer* equivale al japonés *tai*.

- (2) *Watashi wa biiru ga nomi-tai desu.* ‘*Quiero* tomar cerveza.’

En cambio, en los enunciados interrogativos, el japonés *tai* no se corresponde con el español *querer* desde el punto de vista de la cortesía. Por ejemplo, en el banquete de una compañía, si un joven le ofreciese cerveza a su jefe usando *tai* como en (3a), sonaría muy descortés. Por otra parte, en español, (3b) es un enunciado cortés.

- (3) a) Biiru wo nomi-*tai* desuka? b. ¿*Quiere* tomar cerveza?

Veamos más ejemplos. En las oraciones declarativas, el japonés *dekiru*, que equivale al español *poder*, nunca se puede usar en peticiones. En un caso real, un estudiante español pidió a su asesor japonés que le escribiera una carta de recomendación, traduciendo literalmente del español al japonés como en (4), y el profesor se enfadó pensando que se le preguntaba acerca de su capacitación para redactar dicha carta.

- (4) *Watashi ni suisensho wo kaku koto ga *dekimasu* ka?
'¿Me *puede* escribir una carta de recomendación?'

Por el contrario, en el caso de los aprendices japoneses, si no se explica esto bien, a veces no pueden interpretar las oraciones interrogativas con *poder* en peticiones.

Por todo lo dicho hasta ahora, podemos deducir que en la sociedad japonesa no se puede preguntar por el deseo y la capacidad a las personas superiores. A este respecto, Suzuki (1989) indica que el deseo, la capacidad, la voluntad, el sentimiento y la sensibilidad pertenecen a la identidad del individuo y la llama *territorio individual*. Y señala que hay una norma por la que “en japonés, no se puede invadir verbalmente el territorio individual del oyente cuando se quiere ser cortés”. Por lo tanto, si entráramos en el *territorio individual* usando las palabras que pertenecen a este, resultaría que estaríamos amenazando la imagen de las personas superiores o mayores, es decir, que resultaría un *acto amenazador de imagen* (*face threatening act*) (cf. Brown y Levinson 1978).

Se podría decir que en la cortesía del japonés no se pregunta por la capacidad y el deseo, ya que es trascendental mantener intacto el territorio individual. Sin embargo, en español se considera cortés preguntar acerca de la capacidad y el deseo del oyente utilizando los verbos modales *querer* y *poder*. Estas son estrategias necesarias para mitigar la imposición. Aquí notamos que hay una gran diferencia entre el español y el japonés. Por ello, en la clase de ELE para los aprendices japoneses es indispensable explicar claramente por qué los verbos modales *poder* y *querer* se usan como formas de cortesía, y hacerles notar las diferencias entre las normas de cortesía del español y el japonés. Pero, ¿cómo se podría presentar estos aspectos sociolingüísticos a los alumnos de manera más eficaz?

3. UNA PROPUESTA PARA APLICAR LA ENSEÑANZA DE PROCESAMIENTO

Aquí propongo que apliquemos la enseñanza de procesamiento propuesta por VanPatten, porque este enfoque permite que los aprendices de una lengua extranjera identifiquen de una manera más efectiva las relaciones entre formas y significados. En este modelo hay tres procesos básicos en la adquisición de segundas lenguas. Véase el siguiente esquema (*A Sketch of Basic Processes in Acquisition*, VanPatten 2004: 26):

I II III

input → *intake* → *developing system* → *output*

I = *input processing*

II = *accommodation, restructuring*

III = *access, production procedures*

Mientras que la enseñanza gramatical tradicional está basada en el *output* (procesos III), en la enseñanza de procesamiento se pone mayor énfasis en los procesos I, que son los procesos de comprensión de una L2.

Ahora voy a explicar brevemente este enfoque. La enseñanza de procesamiento consiste en tres componentes esenciales: primero, se da información sobre el aspecto gramatical; segundo, se informa acerca de estrategias de procesamiento que afectan negativamente a la atención que se debe prestar a la forma durante la comprensión del *input*, tercero, se fuerza a los estudiantes a procesar la información gramatical con *actividades de input estructurado* (*structured input activities*). Las actividades de *input* estructurado se dividen en dos: las referenciales y las afectivas. Las referenciales son actividades para las que hay una respuesta correcta, y las afectivas son actividades en las cuales los aprendices expresan su opinión o sus creencias. Su objetivo es reforzar las conexiones correctas del significado y de las formas con más oportunidades de oír y ver estas últimas en un contexto significativo.

Considerando estas características de la enseñanza de procesamiento, sería posible incluir entre las actividades de *input* estructurado los elementos sociolingüísticos comparando la lengua meta con la lengua materna. En lo que sigue voy a presentar un ejemplo de cómo tratar las expresiones de petición con los aprendices japoneses de nivel A1, aplicando la enseñanza de procesamiento.

4. UN EJEMPLO PARA APLICAR LA ENSEÑANZA DE PROCESAMIENTO A LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

4.1. EXPLICACIÓN EXPLÍCITA DE LA GRAMÁTICA SOBRE LAS EXPRESIONES DE PETICIÓN

En primer lugar, para los aprendices japoneses es especialmente importante explicar que las formas de segunda y tercera persona verbales del español se usan para hacer peticiones:

<i>poder</i>	
<i>puedo</i>	<i>podemos</i>
<i>puedes</i>	<i>podéis</i>
<i>puede</i>	<i>pueden</i>

4.2. INFORMACIÓN ACERCA DE LAS ESTRATEGIAS DE PROCESAMIENTO

A continuación, se informa sobre estrategias de procesamiento que afectan negativamente a la atención que se debe prestar a la forma durante la comprensión del *input*. En esta segunda fase podemos presentar los aspectos sociolingüísticos, comparando el español con el japonés. Primero, señalaremos que el grado de cortesía aumenta desde (5a) hasta (5c):

- (5) a) Abre la ventana.
- b) ¿Abres la ventana?
- c) ¿Puedes abrir la ventana?

Aquí lo más importante para los aprendices japoneses es indicar que se usa la forma interrogativa para dar opción a los interlocutores de contestar *sí* o *no*, y que se usa el verbo modal *poder* como una estrategia para mitigar la imposición. También resulta importante para los aprendices japoneses señalar que en español se usa *usted* cuando se quiere ser más cortés, con ejemplos como (6a) y (6b):

- (6) a) ¿Puede abrir la ventana?
- b) ¿Puede *usted* abrir la ventana?

4.3. ACTIVIDADES DE INPUT ESTRUCTURADO

Para elaborar actividades de *input* estructurado, Lee y VanPatten (1995) establecen los siguientes principios:

1. Presentar una sola forma cada vez, con el objeto de enfocar la atención del alumno sobre la forma lingüística que se quiera enseñar.
2. Tener siempre en cuenta el significado, es decir, las actividades no deben consistir en ejercicios mecánicos sino en actividades con las que el alumno deba prestar atención al significado del enunciado para poder realizar la actividad con éxito.
3. Empezar con actividades a nivel de la oración para, después, pasar al nivel del discurso.
4. Usar tanto *input* oral como escrito, con el objeto de abarcar diferentes estilos de aprendizaje, ya que es un hecho comprobado que hay estudiantes que obtienen mayor beneficio de actividades orales mientras otros necesitan ver el *input* de forma escrita.
5. Conseguir que los alumnos hagan *algo* con el *input*, es decir, no deben comportarse como meros receptores pasivos de la lengua.
6. Mantener las estrategias de procesamiento en mente, es decir, se debe tener en cuenta cuáles son las estrategias de procesamiento que están en juego en un de-

terminado momento y dirigir la atención de los estudiantes hacia la estructura lingüística en cuestión para facilitar la alteración de las mismas (Cadierno 2010, 8-9).

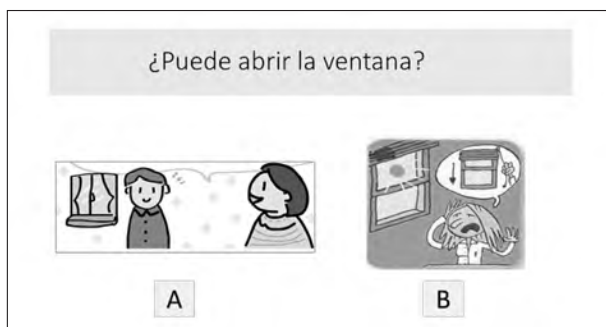
Teniendo en cuenta estos principios, en lo que sigue se presentan unos ejemplos de las actividades de *input* estructurado: las referenciales y las afectivas.

4.3.1. ACTIVIDADES REFERENCIALES

Las actividades referenciales son las que “se caracterizan por estructurar el *input* de manera que solamente una respuesta lleve al estudiante a comprender la naturaleza de la forma que estudia” (Llopis 2011: 51). Para que los aprendices japoneses comprendan bien las diferencias entre las normas de cortesía de las expresiones de petición en español y japonés, proponemos tres actividades siguientes:

ACTIVIDAD 1

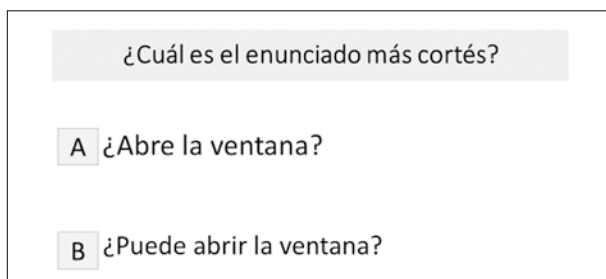
Profesor/a: Escuchen el enunciado y fíjense en las ilustraciones A y B. ¿Cuál es la respuesta correcta entre las dos ilustraciones para el enunciado: *¿Puede abrir la ventana?*



(A: <http://spaingoblog.com/gramatica/5271/>, B: <https://vanjaespanja.wordpress.com/>)

ACTIVIDAD 2

Profesor/a: Escuchen los siguientes enunciados e indiquen cuál es el más cortés, A o B.



ACTIVIDAD 3

Profesor/a: Escuchen los siguientes enunciados e indiquen cuál es el enunciado más cortés, A o B.

¿Cuál es el enunciado más cortés?

A ¿Puede usted abrir la ventana?

B ¿Puede abrir la ventana?

Estas preguntas se presentan en la pantalla del ordenador y los aprendices contestan oralmente eligiendo la respuesta correcta entre la opción A y B. Como vemos en este tipo de actividades, los aprendices prestan atención a la forma y pueden conectarla con el significado.

4.3.2. ACTIVIDADES AFECTIVAS

Las actividades afectivas son las que “involucran al alumno personalmente en la toma de decisiones sobre los enunciados, pues no hay una sola respuesta correcta y las posibilidades dependen de las propias opiniones del alumno” (Llopis 2011: 51).

Estas actividades tienen un carácter lúdico y acercan a los aprendices a la lengua real de los hablantes nativos.

En lo que sigue, proponemos como ejemplo dos actividades siguientes:

ACTIVIDAD 4

Profesor/a: Escuchen los enunciados y contesten qué enunciado usan con más frecuencia para pedir que les pasen la sal en sus familias.

¿Qué enunciado usan para pedir que les pasen la sal en sus familias?

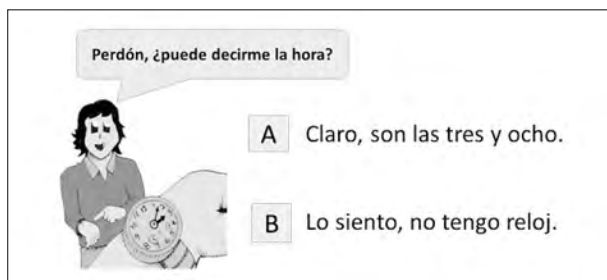
A ¿Puedes pasarme la sal?

B Pásame la sal.

C ¿Me pasas la sal?

ACTIVIDAD 5

Profesor/a: Si un hombre sospechoso les dijera: *Perdón, ¿puede decirme la hora?*, ¿cómo contestarían ustedes?



(Ilustración: <https://www.rocketlanguages.com/spanish/learn/what-in-spanish/>)

En este tipo de actividades, no hay respuesta correcta y los aprendices pueden expresar su opinión fuera de las opciones A y B, lo que planteará entre ellos una discusión activa desde el punto de vista sociolingüístico.

Como hemos visto hasta ahora, las actividades referenciales son útiles para que los aprendices enfoquen su atención tanto en lo gramatical como en lo sociolingüístico. Por otra parte, las actividades afectivas están dirigidas a los aprendices y por ello requieren una respuesta personal. Creo que los aprendices podrán interpretar correctamente la forma, el significado y la función de los enunciados a través de estas actividades.

5. CONCLUSIÓN

En este trabajo se señala que algunas formas que se consideran corteses en español pueden ser absolutamente descorteses en japonés, y que en la cortesía del japonés es trascendental mantener intacto el territorio individual, mientras que en español se usan los verbos modales *querer* y *poder* como estrategias para mitigar la imposición. Y para que los aprendices japoneses comprendan bien las diferencias entre las normas de cortesía en español y japonés, mostramos las actividades de *input* como un ejemplo de la aplicación de la enseñanza de procesamiento a la adquisición de la competencia sociolingüística. Finalmente, desde este punto de vista, la enseñanza de procesamiento sería eficaz especialmente en la instrucción de las lenguas tipológicamente muy alejadas, como el español y el japonés, ya que intervienen muchos factores sociolingüísticos que pueden producir malentendidos culturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROWN, P., LEVINSON, S. C. (1978): *Politeness: Some universals in language usage*, Cambridge: Cambridge University Press.

- CADIERNO, T. (2010): “El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua”, *MarcoELE*, 10, <http://marcoele.com/el-aprendizaje-de-la-gramatica> [consulta: 01/09/2016]
- CORROS MAZÓN, F. J. (2006): “La sociolingüística y el lenguaje gestual en la enseñanza de ELE: Algunas consideraciones”, BALMASEDA MAESTU, E. (ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, Logroño: ASELE-Universidad de La Rioja, 431-443.
- LEE, J. F., VANPATTEN, P. (1995): *Making communicative language teaching happen*, New York: McGraw-Hill.
- LLOPIS GARCÍA, R. (2011): *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: MEC-ASELE.
- SUZUKI, M. (1989): “Kikite no shiteki ryooiki to teinei hyoogen”, *Nibongogaku*, 8-2, 58-67.
- VANPATTEN, B. (1996): *Input processing and grammar instruction: Theory and research*, Norwood, NJ: Ablex.
- VANPATTEN, B. (ed.) (2004): *Processing Instruction: Theory, Research and Commentary*, Mahwah: Erlbaum.

