

ACTAS

VII Congreso Internacional del
Español en Castilla y León

Español 
para Todos

Salamanca
26 a 28 de junio de 2023





Español  *l*
para Todos



www.congresosele.com



[@LearnCyL](https://twitter.com/LearnCyL)



[@congresoelecyL](https://www.facebook.com/congresoelecyL)



[@learnspanishcyL](https://www.instagram.com/learnspanishcyL)



EDICIÓN

EDICIÓN A CARGO DE:

**Susana Azpiazu Torres (dir.)
Francisco Escudero Paniagua
Maddalena Ghezzi
Ana María Martín Aliaga**



**CENTRO INTERNACIONAL
DEL ESPAÑOL
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA**

© Universidad de Salamanca (Salamanca), 2024

ISBN: 978-84-9718-738-1

ÍNDICE GENERAL

DE SANTIAGO GUERVÓS, Javier	
<i>Conectores y competencia discursiva del aprendiz de lenguas</i>	1
<hr/>	
AMARAL, Eduardo Tadeu Roque y Elizabeth Guzzo de ALMEIDA	
<i>La actuación política de las asociaciones de profesores de español en Brasil: el caso de Minas Gerais (Brasil)</i>	19
<hr/>	
ANSALDO, Sofía	
<i>Español para todes: el lenguaje inclusivo en clases de ELSE. El caso de Argentina</i>	29
<hr/>	
BEDANA, Mónica Rita	
<i>La competencia traductora de los docentes de ELE, hipercompetencia del siglo XXI</i>	40
<hr/>	
BOADA ÁNGEL, María Paula	
<i>¿Alguien puede pensar en los niños? Cuando nuestros estudiantes son niños y, además, son hablantes de herencia: retos y desafíos en su proceso de enseñanza y aprendizaje</i>	48
<hr/>	
DOROSHENKO, Olga	
<i>Las clases de español para refugiados de Ucrania: retos y posibilidades</i>	62
<hr/>	
DOS SANTOS SANTIAGO, Izabella Larissa	
<i>La enseñanza de la competencia conversacional en línea: posibilidades y desafíos en los cursos de ELE</i>	74
<hr/>	
GODEV, Concepción B.	
<i>Diversidad, equidad e inclusión en la enseñanza del español en las universidades estadounidenses</i>	82
<hr/>	
HIDALGO NAVARRO, Antonio	
<i>La integración de la entonación en el aula de ELE: propuesta pautada interactivo-funcional</i>	93
<hr/>	
LE ROY, Hans	
<i>La inteligencia artificial y el mito del control</i>	107

MERINO MAÑUECO, Susana y Daiana-Georgiana DUMBRĂVESCU <i>Interfraseo: un viaje de ida y vuelta a través de las unidades fraseológicas en rumano y español</i>	122
MORÁN GAITERO, Lucía <i>El paisaje lingüístico como herramienta didáctica: aplicación a través de un corpus colaborativo</i>	129
ÓSIPOV, Maksim <i>Varietades de español en clase de ELE de niveles B2/C1</i>	139
PONTES VELASCO, Rafael <i>Ni darse por vencido ni hacer oídos sordos. Actividades para la enseñanza-aprendizaje de léxico coloquial en el aula de ELE</i>	148
RODRÍGUEZ MENDUIÑA, Pompeyo <i>La otra lengua: aspectos paraverbales del español</i>	165
SOUZA XAVIER, Débora Luise y Vanderci DE ANDRADE AGUILERA <i>Creencias de alumnos de secretariado ejecutivo acerca de la variación lingüística del español y su aprendizaje como lengua extranjera</i>	174

CONECTORES Y COMPETENCIA DISCURSIVA DEL APRENDIZ DE LENGUAS¹

JAVIER DE SANTIAGO GUERVÓS

Universidad de Salamanca

RESUMEN: Los conectores discursivos son un elemento fundamental en la cohesión del discurso, pero no tanto como pudiera parecer por la bibliografía que existe sobre el tema, no son tantos los que se emplean en el uso habitual de la lengua. Al mismo tiempo, la gradación en su aprendizaje está fuera de lo que demuestra su uso real por los propios aprendices, de tal forma que existe un desfase entre las especificaciones de los manuales de referencia y la frecuencia de uso de los conectores. Tampoco los marcadores asignados a cada nivel de lengua se corresponden con el uso real de la lengua de los aprendices. En este artículo, demostraremos tales afirmaciones a través del estudio de corpus de aprendices cotejándolos con corpus de usuarios competentes.

1. INTRODUCCIÓN

Los conectores discursivos en la teoría de la cohesión del discurso tienen su importancia, pero no tanta, menos de lo que pudiera parecer por lo que indica la ingente bibliografía que existe al respecto. Cuando hablamos de la cohesión de un texto parece que los conectores son la base en la que se sostiene, pero nada más lejos de la realidad. Buena parte de la responsabilidad de la cohesión la tienen aquellos aspectos que se basan en la referencia. En la construcción del texto, se mantiene la mención a una serie de elementos que se van repitiendo mediante el uso de distintos procedimientos lingüísticos, y enlazan las distintas partes del texto para mantener el hilo discursivo. Son, por ejemplo, la *Deíxis*, la *Anáfora*, la *Cohesión léxica* o la *Elipsis* que hacen referencia a elementos que van apareciendo en el texto, por ejemplo, con pronombres personales, demostrativos, relativos, etc.

He comprado todos estos libros. Los que están en la mesa puedes llevártelos

Estas referencias ligan el texto y lo mantienen cohesionado.

Estos aspectos, en su mayor parte, no se enseñan en la clase de español, sino que dependen de la transferencia que el aprendiz hace de la competencia discursiva que posee en su lengua materna. Las lenguas maternas, obviamente, no solo provocan interferencias.

La conexión, el uso de los conectores, es la otra parte de la cohesión, es decir, Referencia y Conexión. Es cierto que, en muchos casos, también se transfiere, pertenece al idiolecto del aprendiz. Primera cuestión que tenemos que tener en cuenta: si en su lengua materna emplea habitualmente ciertos conectores, en la lengua que aprende también intentará hacerlo. Pero si no lo hace, tampoco tenderá a hacerlo en la que aprende. Por otra parte, los conectores

¹ El presente artículo recoge la conferencia pronunciada en el marco del VII Congreso Internacional del Español en Castilla y León celebrado en Salamanca del 26 al 28 de junio de 2023. Parte de los contenidos aquí reproducidos están ya recogidos en otras publicaciones; otros son nuevas aportaciones al tema en cuestión.

pueden tener una gramática y un contenido semántico más complejo, y ahí es donde entra el docente. Su enseñanza y aprendizaje en español es relativamente reciente, y, a veces, confusa.

En primer lugar, preferimos hablar en el ámbito de ELE de conectores en lugar de marcadores. Así podemos distinguir conectores intraoracionales, es decir, las conjunciones que introducen las oraciones coordinadas y subordinadas, y conectores extraoracionales, los, fundamentalmente, adverbios que se emplean para enlazar oraciones como elementos externos a ellas. Es el caso de:

Conector intraoracional: *El suelo está mojado, así que es mejor no salir con la moto*

Conector extraoracional: *Por tanto, hoy nos quedaremos en casa*

Ambos son conectores, el primero es una conjunción y el segundo una locución adverbial, aunque signifiquen ambos consecuencia. El primero sería un conector intraoracional y el segundo un conector extraoracional. Creo que de esta manera queda más clara su función sintáctica, además de su función discursiva.

De este modo, podemos salvar la confusión a la hora de abordar su enseñanza, ya que, en unos casos, se presentaban desde la perspectiva del análisis del discurso y, por tanto, con una terminología discursiva, y, en otros, se estudiaban como conjunciones y desde una perspectiva sintáctica. Si adoptamos la terminología discursiva, tendremos que hablar de la expresión de la temporalidad, por ejemplo, y, junto a conectores intraoracionales como *en cuanto, una vez que*, etc. tendríamos que introducir otros como *al cabo de un rato, o poco después*. Es cierto que unos forman oraciones subordinadas y otros no, pero también lo es que ambos sirven para la expresión de la temporalidad. Sintácticamente, la cosa cambia porque *al cabo de un rato* no introduce una oración subordinada, con lo cual, habría que sacarlo de la explicación.

La cuestión es que muchas de estas formas pueden aprenderse como simple vocabulario, la mayoría, sin otra repercusión en la oración; otros, en cambio, tienen repercusiones sintácticas. Muchos de los conectores intraoracionales la tienen:

Así, por ejemplo, algunas formas exigen indicativo o subjuntivo, dependiendo de diversos factores: *de ahí que, aunque, cuando*, etc.

Está mojado, así que no saco la moto

Está mojado, de ahí que no saque la moto

En otras, en cambio, su aprendizaje no es más que el que se emplearía en cualquier unidad léxica: hay que aprender la unidad y su significado. No es lo mismo en primer lugar, por otra parte, de todas formas, que una vez que, así que, a pesar de que donde ya hay una exigencia gramatical de indicativo o subjuntivo.

Tampoco había un acuerdo en qué conectores debían incluirse en cada nivel, y sigue sin haberlo, a cuáles había que darle prioridad y en qué circunstancias, si procedía hacerlo teniendo en cuenta un género o una tipología textual concreta, un nivel de formalidad o adecuación, o siguiendo, simplemente, una clasificación estándar de

conectores discursivos en la que se presentaban varios elementos con significado muy próximos (*así que, por tanto, por consiguiente, en consecuencia*) sin hacer más valoraciones (El Ventilador, 2006).

Así las cosas, existe un problema de saber qué es lo que hay que enseñar, dónde hay que enseñarlo, cómo hay que enseñarlo. Por eso tenemos que ver qué es lo que realmente se usa, qué es lo realmente rentable y si está en consonancia con las descripciones que se hacen de lo que debe saber un aprendiz. En condiciones normales, una lengua próxima a su propio ideolecto materno para, a partir de ahí, introducir una lengua más formal o más específica, sin perder de vista que, a veces, esa lengua no la tiene en su propia lengua materna, y este no es un problema menor porque, como veremos, entonces estamos enseñando una forma de expresión que no emplean en su lengua materna, por lo que no hay transferencia posible desde su competencia lingüística. Para poder llegar a algunas conclusiones útiles, que se aproximen a la realidad lo más posible, revisaremos los siguientes documentos:

- El Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas (MCER)
- El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)
- El Corpus de Aprendices de Español (CAES)
- Muestras de exámenes del Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE)
- Muestras de composiciones de estudiantes de Cursos Internacionales, Universidad de Salamanca (CIUSAL)
- Muestras de composiciones de estudiantes de la Universidad de Salamanca
- Lecturas graduadas
- Corpus CREA²
- CORPES XXI³
- Manuales de español LE/L2
- Encuesta a correctores de exámenes

De este modo tendremos datos para poder dar respuesta a las preguntas que nos hacíamos al principio de esta conferencia.

2. LAS MUESTRAS DE LENGUA DE APRENDICES DE ESPAÑOL LE/L2

En principio, se hace necesario comprobar cuál es el desempeño real de los aprendices con el fin de valorar qué es lo que saben y qué es lo que deben saber. Desde el conocimiento de estos datos, ya podríamos extraer conclusiones acerca de lo acertado o no de las especificaciones del MCER y el PCIC.

Hemos estudiado una muestra escrita (entre 4000 y 5000 palabras) de alumnos de CIUSAL con un nivel A2-C1 certificado a través del examen SIELE. Dichos alumnos han llevado a cabo ejercicios de expresión escrita que consistían en cartas informales, cartas de reclamación o redacciones con el fin de trabajar distintos modos textuales.

² <http://corpus.rae.es/creanet.html>

³ <http://web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view>

Otro grupo de estudio procede los propios exámenes SIELE en una muestra (4000-5000 palabras) proporcionada por el Instituto Cervantes. También hemos extraído información del Corpus de Aprendices de Español CAES, (<http://galvan.usc.es/caes>) con el mismo modelo de tarea.

Todos estos datos de aprendices serán cotejados con muestras de lengua de nativos extraídas del Corpus CREA⁴ CORPES XXI⁵ (corpus de lengua española de millones de palabras) de una muestra de lecturas graduadas y o de redacciones de nativos realizadas con el fin de contrastar los datos de los aprendices con el mismo número de palabras. Como se puede observar, lo que queremos comprobar es, realmente, qué estándar de lengua hablamos.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El estudio de los conectores discursivos que aparecen en las distintas muestras de aprendices analizadas presenta el siguiente resultado⁶.

A2		B1		B2		C1	
Y	90	Y	128	Y	139	Y	101
Pero	13	Pero	28	Pero	27	Pero	24
Cuando	8	Para que	12	Porque	20	Para que	12
Así que	4	Porque	7	Para que	9	Además	11
Además	4	Además	7	Si	9	Si	9
Si	4	Pues	6	Además	8	Así que	6
Porque	3	Entonces	5	Ya que	6	No solo... sino	4
O sea	2	Cuando	5	Cuando	5	Sin embargo	4
Por ejemplo	1	Por eso	5	Debido a	4	Cuando	4
Por lo tanto	1	Por eso	5	Entonces	4	Por lo tanto	4
En primer lugar	1	O sea	3	Después que	3	Ya que	4
En el caso de que	1	Ya que	3	Asimismo	3	Por ejemplo	3
Finalmente	1	Después	2	Sin embargo	3	Aunque	2
En realidad	1	Sin embargo	2	Así como	3	En consecuencia	2
		Es decir	2	Así	3	Entonces	2
		Así que	2	Por eso	3	Pues	2
		Por ejemplo	2	Con eso	3	En cuanto	2
		Si	2	Pues	2	O sea	2
		En primer lugar	1	En primer lugar	2	Por consiguiente	2
		En segundo lugar	1	A pesar de	2	En efecto	2
		En cambio	1	Por ejemplo	2	Tanto que	1
		Con eso	1	Por tanto	2	En cuanto a	1
		Así como	1	Antes de que	1	Por cierto	1

⁴ <http://corpus.rae.es/creanet.html>

⁵ <http://web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view>

⁶ Como se puede comprobar en el sombreado de las tablas, coinciden los conectores más habituales en todos los niveles.

		Visto que	1	Como (casusa)	1	De este modo	1
		Como (Causal)	1	Caso (de que)	1	Después que	1
		No solo... pero también	1	Mientras	1	De forma que	1
		A fin de que	1	Por añadidura	1	Así pues	1
		Bueno	1			Por eso	1
		Aunque	1			Como (casusa)	1
		En resumen	1				

Tabla 1. Muestra de exámenes SIELE

A2		B1		B2		C1	
Y	137	Y	115	Y	167	Y	161
Cuando	28	Pero	41	Si	26	Pero	24
Pero	24	Si	26	Pero	20	Porque	20
Porque	24	Cuando	23	Cuando	19	Cuando	17
También	12	Por eso	16	Porque	17	Aunque	12
Además	11	Porque	16	Además	6	Ni	9
Si	11	Además	11	Entonces	5	Para que	7
Por eso	8	Después de	10	Después de	4	Si	7
Así que	7	Después de	10	Por ejemplo	4	Por eso	6
Al final	5	También	9	Después de	4	Después de	5
Pues	5	Aunque	7	Por eso	3	Sin embargo	4
Entonces	4	Pues	5	Primero	3	Así que	4
Por ejemplo	4	Hasta ahora	5	Aunque	2	Mientras	3
Aunque	3	Sobre todo	4	Sin embargo	2	Primero	3
No solo... sino también	3	Entonces	4	De todos modos	1	Además	3
Primero	3	Sin embargo	4	Por fin	1	Al + Inf.	3
Sino	3	Antes de	3	En otra manera	1	Entonces	3
Antes de	2	En ese momento	3	Total que	1	Como (causal)	2
De repente	2	Claro	3	Por lo menos	1	O sea	2
Después de	2	Por lo tanto	3	Antes de que	1	Encima	2
Por cierto	2	No obstante	3	No solo ... sino	1	Luego	2
Sin embargo	2	Por otra parte	2			Aparte de	2
Al principio	1	Sea como sea	2			Al final	2
En cuanto	1	Como (causal)	2			Finalmente	2
En realidad	1	Por fin	2			No porque... sino por que	1
En resumen	1	No solo... sino también	1			Segundo	1
Menos mal	1	Más (adversativo)	1			Claro que	1
Sin duda	1	Al final	1			Con respecto a	1
		Con respecto de	1			En fin	1
		Debido a	1			Pues	1
		En realidad	1			No solo... sino	1

		No solo porque... sino porque	1			Aun así	1
		Siempre y cuando	1			Al fin y al cabo	1
		Con el fin de que	1			En cuanto	1
		En primer lugar	1			Tan ... como	1
		En segundo lugar	1			Debido a	1
		Por otro lado	1				
		De lo contrario	1				
		En (por) otro lado	1				
		Por cierto	1				
		Tanto que (consecutiva)	1				

Tabla 2. Muestra de tareas de CIUSAL⁷

A1		A2		B1		B2		C1	
Y	6412	Y	6728	Y	3158	Y	2363	Y	1228
Pero	728	Pero	818	Pero	651	Pero	258	Pero	204
Porque	557	Porque	769	Porque	383	Porque	197	Porque	127
Como	212	Como	413	Como	268	Como	255	Como	127
Ni	191	Ni	39	Ni	54	Ni	23	Ni	34
O	163	O	261	O	316	O	321	O	72
Cuando	129	Cuando	476	Cuando	486	Cuando	124	Cuando	115
Entonces	85	Entonces	102	Entonces	97	Entonces	50	Entonces	8
Pues	59	Pues	103	Pues	105	Pues	47	Pues	54
Si	52	Si	322	Si	526	Si	304	Si	70
Mas	16	Mas	10	Mas	2	Mas	3	Mas	2
Así como	10	Así como	8	Así como	8	Así como	12	Así como	5
Aunque	9	Aunque	38	Aunque	23	Aunque	61	Aunque	24
Pois (PUES)	8	Pois (PUES)	2	Así que	19	Así que	20	Así	2
Así que	5	Así que	14	Así	17	Así	5	Mientras	13
Así	3	Así	3	Mientras	22	Mientras	11	Sin embargo	13
Mientras	3	Mientras	22	Sin embargo	34	Sin embargo	30	A pesar de	7
Sin embargo	3	Sin embargo	29	A pesar de	3	A pesar de	13	De modo que	4
A pesar de	2	A pesar de	10	O sea	1	De modo que	1	Por tanto	2
En cuanto	2	De modo que	1	Puesto que	2	Puesto que	5	Puesto que	6
De modo que	1	O sea	1	Ya que	24	Ya que	34	Ya que	34
O sea	1	Por tanto	2	A fin de	1	A fin de	1	A fin de	1
Por tanto	1	Puesto que	2	A no ser que	1	Dado que	7	Dado que	2

⁷ Por otro lado, si se observan la tabla 1 y 2, con el mismo número de palabras en las muestras y el mismo tipo de tarea, las respuestas son muy diferentes, mucho más abundantes en las muestras de CIUSAL que en la muestra de exámenes SIELE. Ello puede deberse a que los aprendices de CIUSAL no estaban sometidos a la presión del examen y realizan la tarea asegurando la corrección. No arriesgan, de ahí que siempre aparezcan los mismos conectores. Es algo que llama poderosamente la atención: independientemente del nivel, no se manejan conectores de formalidad mayor.

Puesto que	1	Ya que	9	Ahora bien	2	De manera que	1	De forma que	1
Ya que	1	A fin de	1	Al paso que	1	Incluso	2	Mientras que	5
De modo que	1	A pesar	1	Dado que	1	Mientras que	2	No obstante	3
		Aun	1	Mientras que	3	No obstante	6	Sino	11
		De forma que	1	No obstante	2	O bien	1	Sino que	2
		Mientras que	2	O bien	7	Por lo tanto	1	Siquiera	2
		No obstante	2	Sino	13	Si bien	1	Tal y como	2
		O bien	1	Sino que	2	Sino	28	Una vez que	1
		Sino	14	Tan pronto como	3	Sino que	7	De modo que	4
		Sino que	1	Tan siquiera	1	Tal y como	3	Por tanto	2
		Tal y como	3			Tanto	1		
		Tan pronto como	1			Una vez que	2		

Tabla 3. Muestras del CAES

Si observamos las distintas tablas, se pueden empezar a extraer ya conclusiones de cierta trascendencia en lo que se refiere a la enseñanza y el uso de los conectores discursivos en español LE/L2:

Así, existe una extraordinaria coincidencia de conectores en todos los niveles y en la frecuencia de uso de los mismos. Prácticamente ocupan las mismas posiciones en las tablas correspondientes.

Partiendo de la tabla del CAES, puede demostrarse que desde el nivel A1 el uso de los conectores es relativamente frecuente. Este dato tiene su relevancia, ya que, por ejemplo, en los tres relatos adaptados al nivel A1 (50.000 palabras) que hemos podido revisar no aparece ni *cuando*, ni *aunque*, *así que* o *porque*⁸. Es decir, primera conclusión, los conectores que *no* se emplean en algunas lecturas graduadas, en principio, desvirtúan el uso real de la lengua, convierten en artificial una lengua que emplea, en ese nivel, una marcación mayor, luego la adaptación está mal hecha. Al aprendiz se le supone menos conocimientos de los que realmente tiene.

Como se puede comprobar, del mismo modo, la frecuencia de aparición de tales conectores en el nivel A1 no es mucho menor que la de los niveles superiores. Es decir, el aprendiz, desde el inicio de su aprendizaje, los necesita, los usa y los mantiene. Los elementos básicos aparecen desde el primer momento del aprendizaje (*cuando*, *así que*, *si*, *aunque*, *sin embargo*...). Así pues, de acuerdo con el CAES, habría que enseñar, desde el nivel A1, conectores como: *y*, *que*, *pero*, *porque*, *como*, *ni*, *o*, *cuando*, *entonces*, *pues*, *si*, *mas*, *así como*, *aunque*, (*PUES*), *así que*, *así*, *mientras*, *sin embargo*, *a pesar de*, *en cuanto*, *de modo que*, *o sea*, *por tanto*, *puesto que*, *ya que*, *de modo que*, y dentro del A2 añadir *aun*, *de forma que*, *mientras que*, *no obstante*, *o bien*, *sino*, *sino que*, *tal y como*, *tan pronto como*⁹. Fuera del CAES, en las muestras de aprendices con un nivel de dominio certificado por SIELE, podemos

⁸ Aquaroni Muñoz, R. (1991a), Tosal, O. (1993), Aquaroni Muñoz, R. (1991b)

⁹ B1 *ahora bien*, *dado que*, *al paso que*, *tan siquiera*, *a no ser que* (también algunos B2, C1)
B2 *incluso*, *o bien*, *por lo tanto*, *si bien*, *una vez que* (También algunos C1)

añadir, además, por ejemplo, en el caso de que... O sea, los rudimentos básicos de la comunicación en cualquier lengua. La mayor parte de ellos, para una expresión básica, son puro vocabulario, no tienen ninguna complicación gramatical. Como veremos, el subjuntivo es mucho menos frecuente de lo que parece, de tal modo que en una comunicación básica es perfectamente prescindible.

Si confrontamos estos datos con los del PCIC, hay numerosísimas cuestiones que llaman la atención. Por ejemplo, el PCIC para la expresión escrita de A1 señala, *y, también, tampoco, pero, porque*, y para A2 *por eso, entonces, primero, luego, después, por último, antes de, después de, cuando, si, entonces* (consecutivo). Es obvio que el aprendiz emplea una riqueza de conectores y desarrolla una capacidad expresiva mayor que la que señalan las dos obras de referencia citadas, luego habría que ampliar la nómina de conectores en el PCIC en ese nivel. Segunda conclusión. Las especificaciones del MCER se quedan cortas. El dominio que muestran los aprendices en las muestras de lengua escrita que hemos analizado es mucho mayor que el propuesto por el Consejo de Europa. Los aprendices, sobre todo en los primeros niveles, dominan conectores que el PCIC coloca en niveles muy superiores. Así, el PCIC señala para el B1 *además, sobre todo, así que, por lo tanto, como, es que..., aunque, sin embargo, en primer lugar, por un lado, por una parte., en segundo / tercer lugar, por otro lado, por otra parte, en conclusión, para terminar, finalmente, pues, o sea, es decir*. Muchos de ellos aparecen en nuestras muestras en el A1 y A2. Incluso *no solo... sino también*, que el PCIC clasifica como B2, lo hemos encontrado también en el A1, o *en realidad*, que el PCIC lo recoge en el C1, aparece en el A2, B1.

Obviamente, si esos aprendices de A1 que emplean con cierta asiduidad *así que, aunque, porque, cuando*, etc. lo hacen, es porque o bien los profesores lo han considerado conveniente y se lo han mostrado, o bien porque sus necesidades expresivas les han impulsado a descubrirlo por su propia cuenta o porque la transferencia de su lengua materna les facilita el uso teniendo en cuenta su propio idiolecto. Lo que parece evidente es que los han asimilado y están preparados para usarlos.

Debemos tener en cuenta, igualmente, la frecuencia de aparición de algunas de estas partículas discursivas. Muchas de ellas se encuentran entre las 300 palabras más empleadas del español del Corpus CREA (<http://corpus.rae.es/lfrecuencias.html>) por lo que no lo podemos considerar tampoco mal criterio de selección. Obsérvense las palabras y el lugar que ocupan en el índice de frecuencias de palabras más empleadas en español:

- 6. y
- 25. pero
- 30. si
- 36. cuando
- 42. también
- 52. porque
- 68. donde
- 78. después
- 81. aunque

C1 *puesto que, a fin de, de forma que, si quiera, de modo que*

- 106. sino
- 128. mientras
- 129. además
- 137. pues
- 148. entonces
- 157. luego
- 170. sin embargo
- 204. cualquier
- 270. todavía

Así pues, la nómina de conectores, en relación con los manuales, el PCIC y el MCER es extensísima y la capacidad expresiva mucho mayor. Por tanto, se impone revisar los manuales, las especificaciones y los catálogos. Tercera conclusión.

Pero veamos algunas muestras de lengua para seguir extrayendo conclusiones. Obsérvese el siguiente texto de un aprendiz que obtuvo el nivel B1.

Estimado señor:

Me llamo Manolo, soy un viajero que tomo el avión de su compañía frecuentemente. Te escribo para comunicarle que la semana pasada perdí mi equipaje y hasta ahora todavía no ha solucionado el problema, me queda sorprendido que nadie se ha puesto contacto conmigo después de una semana.

Todavía recuerdo el día que sucedió este asunto. Acabé del trabajo de media mes en Barcelona, decidí a volver a Salamanca y elegí su empresa. **Sin embargo, cuando** llegué a Madrid a las 2 de la madrugada no encontré mi equipaje. En aquel momento estaba muy cansado y mi jefe me pidió mis documentos que traje inmediatamente, **pero** perdí mi equipaje, no tenía otro medio que buscarlo. **No obstante**, en el aeropuerto no había ninguna persona que me ayudara. Afortunadamente, después de esperar media hora, un chico que trabajaba en ahí me echó de mano. Me dijo que mi equipaje era posible que hubiera algún confundido y mi equipaje todavía quedara en Barcelona, me resolvería dentro de tres días. **Pero** hasta ahora no veo nada.

Te expreso las características de mi equipaje *con el fin de que* usted me ayude. **En primer lugar**, era negro, tenía un tamaño medio y su estilo era muy normal. **En segundo lugar**, en el que había unas cosas normales y algunas muy importantes y caras. **No solo** me preocupan mis ropas y algunos regalos para mi familia, **sino** estoy nervioso **porque además** de estos existiera muchos contratos urgentes. **Por otro lado**, He perdido muchas oportunidades en mi carrera en esta semana por estos.

Espero que usted me busque mi equipaje lo antes posible, y **además** tiene que darme una compensación por el culpa suya. Puede responderme por esta dirección de electrónico, y **además** le exijo que me de el resultado rápidamente, **de lo contrario**, me verá obligatorio que tome los medidas de ley.

La riqueza de conectores es evidente, incluso llamativa. Es cierto que no todos los informantes manejan ese número de conectores, pero también lo es que muchas veces no tiene que ver con su nivel de dominio.

A veces, no existe una gran variación en términos y en uso del nivel A2 al nivel C1. Incluso, en algunos casos, hay más nivel de uso de conectores en B2 o en B1 que en C. Obsérvese esta carta de C1 y confróntese con el ejemplo anterior:

Hola, qué tal?
 Soy Rachel, brasileña, vivo en Curitiba-Paraná.
 Este año he conocido Montevideo, una ciudad muy linda que es la capital de Uruguay. El centro antiguo es un lugar que no puedes dejar de conocer.
 Hay muchas plazas para visitar y también restaurantes muy buenos. La comida es muy rica, hay un plato típico llamado chivito que es delicioso.
 Yo he ido en verano, a quien le gusta el calor el clima es perfecto. Los hoteles son muy buenos y los más baratos son los que no están cerca del centro antiguo.
 Lo que me llamó la atención fue conocer el ""Mar del Plata"" que en realidad es un río, *pero* a los uruguayos es *como si* fuera una playa. Todos van a pasear ahí en los fines de tardes, unos corren, otros caminan con sus perros, vale la pena conocer este lugar.
Si quieren más informaciones, pueden enviarme un correo que les daré más detalles. Mi correo es rachel.belli@hotmail.com
 Saludos,
 Rachel

Es decir, dependiendo de la secuencia textual, como veremos, se pueden construir textos de nivel C1 sin apenas conectores. Esto es, la corrección del texto no depende de la cantidad de conectores que se empleen, y el uso de más o menos conectores depende de la formalidad del texto y del tipo de secuencia textual. Otra cuestión es de qué depende de que usen más o menos conectores en una misma secuencia textual.

En lo que se refiere a la plasmación de la capacidad expresiva de los aprendices mediante el uso de conectores, llama la atención la enorme diferencia de uso de ciertas partículas con respecto a otras, como ya se ha señalado en más de una ocasión (Domínguez, 2010)¹⁰.

Las variables de expresión de la condición (*con tal de que, siempre que, a condición de que, siempre y cuando...*), de la finalidad (*a fin de que, con el fin de que, con la idea de que, con el objeto de que*), de la concesión (*a pesar de que, aun a riesgo de que...*) de la temporalidad (*en cuanto, tan pronto como, nada más, conforme, a medida que, una vez que*), etc., prácticamente no se emplean en ningún nivel (tampoco es habitual en las redacciones de los nativos). También es cierto que son infinitamente menos frecuentes en el español como puede comprobarse en cualquier estudio de frecuencias empleando los corpus de la Real Academia Española (CREA, CORPES XXI). Muchas veces se recogen formas en los manuales que tienen una productividad reducidísima. Si es así, lo mejor sería no explicarlos porque no son rentables, o hacerlo en una situación de aprendizaje de fines específicos si la

¹⁰ En el estudio del corpus, y desde el punto de vista sintáctico, es muy curioso comprobar cómo la subordinación está dominada por las construcciones sustantivas y de relativo en una proporción muy amplia (en el corpus de CIUSAL, por ejemplo 190 construcciones sustantivas y de relativo, tantas o más que las construcciones con la copulativa *y*, frente a 30 apariciones de *cuando*, por ejemplo). Pero es que en el corpus de nativos, la frecuencia es la misma y el resultado es un texto perfectamente correcto, si bien no es un texto complejo. La cuestión es qué valoramos en el aprendiz, o cómo se valora el uso de los conectores, ya que vemos en los corpus textos de candidatos que han obtenido el nivel C1 sin apenas uso de conectores discursivos.

tipología para esos fines los exige. Quinta conclusión: obsérvense, por ejemplo, las tablas siguientes extraídas del corpus CREA con el número y el porcentaje de casos

CONCESIVAS			FINALES			CAUSALES		
Aunque	1406	87%	Para que	509	97%	Porque	834	38%
A pesar de que	125	7'7%	A fin de que	12	2%	Ya que	897	41%
Pese a que	10	0'6%	Con el fin de que	4	0'7%	Puesto que	187	8%
Si bien	56	3'4%				Por eso	161	7'5%
Aun a riesgo de que	0					Dado que	65	3%
Y eso que	0					Gracias a que	5	0'2%

Las diferencias son abismales.

Lo mismo sucede con las formas relativas, *quien*, *cuyo* o *el cual*, que tampoco son habituales. En conclusión (Sexta), debemos enseñar, en primer lugar, los más frecuentes, los que se usan en todos los niveles y cubren las necesidades expresivas básicas, y hay que hacerlo desde el primer momento del aprendizaje. (*y*, *además*, *pero*, *si*, *cuando*, etc.). Está claro que modificar los conectores de un texto modifica la formalidad del texto y es ahí donde hay que hacer hincapié el profesor, incluso si se da el caso de que el aprendiz no emplee ese tipo de conectores en su propia lengua (*hence*, por ejemplo, en inglés), pero no tiene por qué hacerlo un texto más correcto.

Es cierto que hay variables que influyen en la aparición de los conectores. Algunas de ellas pueden ser la nacionalidad (*tan pronto como*, aparece en el CAES solo empleado por ingleses por transferencia de *as soon as*; *pues* para portugueses, próximo a *pois*...), tipo de texto (ya lo hemos visto en muestras anteriores), tipo de aprendizaje, idiolecto, motivación... Así, en el caso del idiolecto, si el aprendiz necesita comunicarse, busca soluciones por sí mismo a su expresividad y va rellenando los huecos propios de su idiolecto. De esta forma, gana también, fluidez, más aún, si, como sucede en muchos casos, el uso del marcador no es más que una pura cuestión de léxico sin trascendencia sintáctica.

3. LAS MUESTRAS DE LENGUA DE APRENDICES DE NATIVOS

Un cotejo de las composiciones llevadas a cabo por estudiantes universitarios de segundo curso nos lleva a la séptima conclusión: los nativos emplean muy pocos conectores en los textos. Incluso, en ocasiones, menos que los aprendices. No solamente hemos comprobado ese pormenor en las composiciones que hemos revisado, sino que en trabajos realizados en otros países de habla hispana (Sánchez Avendaño 2005) se llega a las mismas conclusiones: la variedad de conectores suele ser escasa. Así, es posible escribir un texto perfectamente correcto con una pobreza de conectores evidente, tal y como se puede observar en esta muestra. Véase que la inmensa mayor parte de las oraciones son coordinadas o subordinadas sustantivas y relativas que, por otra parte, son las más abundantes en nuestra lengua con mucha diferencia (octava conclusión), hay que dedicarles tiempo a estas construcciones en proporción a su importancia sintáctica y expresiva. Hay que observar la práctica ausencia de

subordinación adverbial y la ausencia absoluta del uso del subjuntivo, y en este caso no es una estrategia de aprendizaje, ya que este texto es de un nativo: no conectores, no subjuntivo:

PARÁSITOS

Parásitos, la última película de Boon Joon-ho, es una fábula social y moral que narra la historia de una familia situada en un ínfimo nivel de riqueza y que, gracias al azar y al formidable talento de sus componentes, se embarca en la tarea de intentar salir de sus miserias aprovechándose de la riqueza de otra familia, con la que entran en contacto. La historia está ambientada en Seúl, dentro de un contexto de capitalismo descarnado.

Las primeras escenas describen la penosa situación de Gi Taek, su esposa y sus dos hijos veinteañeros, que viven hacinados en un semisótano a cuya alta y pequeña ventana se acercan a aliviarse los borrachos. La familia sufre, *además*, una plaga de insectos, lo que viene a ser un anticipo explicativo del título de la película: son parásitos *tanto* en sentido literal *como* metafórico.

La acción cambia de rumbo *cuando* un compañero de clase de Gi Woo, el hijo de Gi Taek, debe marcharse para ir a la universidad y propone a Gi Woo que **ocupe** su puesto como profesor en una rica casa particular, haciéndose pasar por titulado. Con este movimiento argumental, todos los miembros de la familia emplean su increíble ingenio para convertirse en hábiles impostores. Su plan es sustituir a toda la servidumbre de los Park, los potentados que disfrutaban despreocupadamente de los beneficios del capitalismo. Para lograrlo es necesario desacreditar a los actuales sirvientes, de la misma clase social que Gi Taek y su familia. Lo hacen con gran ingenio, con decisión y sin ningún asomo de sentimiento de culpa o de solidaridad con los de su clase.

La película, para un espectador occidental, refleja el ambiente exótico de Corea, una sociedad industrializada capitalista, muy polarizada y en la que la riqueza está muy desigualmente repartida. Grandes mansiones para los de arriba y escasez de espacio, abigarramiento y miseria para los de abajo: arriba y abajo son, a la vez, una clave geográfica y social. Los más pobres viven al nivel de las cloacas cuyo desbordamiento inunda frecuentemente sus viviendas y les da su olor característico. Las escenas de lluvia y de inundaciones son espectaculares y muestran la vulnerabilidad de los pobres ante la naturaleza. La mansión de los Park tiene *también* su propio “abajo”, un sótano cuya existencia desconocen como todo aquello que no les afecta. En ese sótano se repiten las condiciones de la vivienda de los Gi Teak y en él tiene lugar un feroz drama por la supervivencia.

Es difícil para el espectador identificarse con cualquiera de los personajes: no hay un héroe protagonista que triunfe frente a las dificultades, *como* suele ocurrir en las superproducciones de Hollywood. El título, “Parásitos”, *tal como* declaró su director, puede aplicarse a unos y a otros. Los impostores no carecen de dignidad y a veces se nos presentan milagrosamente puros en medio de tanta miseria y desigualdad. Es una excelente película que mueve a la reflexión y que nos empuja a plantearnos qué tipo de sociedad queremos para nosotros y qué soluciones debemos evitar.

En el estudio del corpus de estudiantes nativos, la nómina de conectores, sobre un modelo textual idéntico al que hemos trabajado en los aprendices es la siguiente:

Que	216	A su vez	1
Y	158	Al principio	1
Pero	18	Antes de	1
Además (de)	14	Así como	1
También	12	Asimismo	1
Porque	10	Conforme	1
Sin embargo	7	De hecho	1
Aunque	6	En cambio	1
Cuando	5	En cuanto a	1
No obstante	4	En tercer lugar	1
Ya que	4	Finalmente	1
Dado que	2	Hasta que	1
En conclusión	2	Mientras	1
En primer lugar	2	Mientras tanto	1
En segundo lugar	2	Por ejemplo	1
No solo... sino	2	Por lo menos	1
Por lo tanto	2	Por su parte	1
Por otro lado	2	Por último	1
Por un lado	2	Por una parte	1
Pues	2	Si	1
Sin duda	2	Sino que	1
A continuación	1	Un tiempo después	1
A pesar de	1		

Si se coteja esta tabla con las que hemos utilizado para aprendices de español, no se observa una gran diferencia, sobre todo en los primeros lugares, donde siempre aparecen los mismos conectores. En definitiva, podemos concluir que con muy pocos conectores se puede construir un texto perfectamente correcto de un nivel máximo de lengua (novena conclusión). El uso de conectores más especializados puede conducir a un uso excelente de la lengua o, en su caso, a un uso de la lengua en contextos especializados. Quizá ahí sea donde haya que incidir en la enseñanza de esos conectores que no aparecen en las composiciones de nativos y aprendices.

Esta afirmación viene corroborada por un estudio sobre la corrección de las tareas escritas de distintos exámenes de certificación lingüística, que ha llevado a cabo por García (2020) en la Universidad de Salamanca.

Las escalas de calificación de las pruebas de expresión e interacción escritas de los diversos exámenes que existen en el mercado hacen referencia al uso de estas partículas; son formas que se requieren para poder resolver las tareas, tareas que exigen la producción de textos en los que los candidatos deben integrar su capacidad para desenvolverse en los diferentes contextos sociales, en los ámbitos público, privado, profesional y académico, y en los que su conocimiento/dominio puede tener una importancia vital a la hora de obtener los resultados deseados.

Lo que hay que comprobar es si el uso de conectores o su ausencia puede ser definitivo para obtener un determinado nivel o una puntuación más alta, o son otros los factores que pueden pesar más en la calificación definitiva, es decir, si un candidato que incluye abundantes conectores en un texto de respuesta frente a otro que no lo hace, pero cohesiona bien el texto, recibiría la misma puntuación. Así, podremos comprobar la importancia o no que tienen estas partículas en la evaluación de textos. Para ello, se emplearon como informantes a los calificadores expertos de pruebas de expresión e interacción escritas a partir de un texto de un candidato que incluye conectores en su respuesta y las de otro que no los incluye a partir de una tarea de nivel B2.

Por último, y para constatar de otra manera si los conectores tienen importancia en la calificación de las pruebas escritas, se realiza una encuesta a calificadores expertos cuyas respuestas nos mostrarán si existe la misma coherencia a la hora de calificar las pruebas, es decir, en la práctica o, si en la teoría se les otorga a los conectores un papel diferente, es decir si, a la hora de puntuar las producciones de los candidatos, tienen en cuenta el uso de conectores o si la ausencia de estos, en textos bien cohesionados, conduce a la misma calificación.

Las escalas de las certificaciones que se han analizado, DELE A1, DELE A2, SIELE y USAL esPro son holísticas, esto significa que interpretan la lengua y sus niveles de forma general porque lo que se persigue averiguar, más que un aspecto particular de la lengua, un uso general de la misma y, por eso, cuentan con descriptores menos detallados en cada banda.

Pues bien, en primer lugar, la mayoría de los calificadores elige una calificación más alta para situar en coherencia al candidato la muestra que apenas usa conectores, con lo que podemos concluir que (décima conclusión), para un calificador de estas pruebas, el uso de conectores no condiciona la puntuación en el criterio de coherencia, puesto que lo que importa es que el texto esté bien organizado y cohesionado, aunque la escala en las diferentes bandas aluda al uso o no uso de los conectores. Tampoco parece que el uso de conectores le sitúe por encima de otro candidato que no los usa, es decir, la cohesión no solo se valora por el uso de conectores. También se ha apuntado que han puntuado igual o mejor en coherencia la muestra sin conectores porque, aunque no tenga un gran número de elementos organizativos, la estructura y distribución de la información está clara y en la muestra 2, aunque la candidata incluya en su producción un buen número de elementos organizativos, parece un claro ejemplo de una estudiante que aplica lo aprendido en clase sobre este tema sin tener en cuenta que, a veces, es más importante hacer una buena distribución de la información en párrafos, que una sobrecarga de este tipo de elementos.

4. CONCLUSIONES

1.- Como hemos tenido oportunidad de comprobar, las especificaciones del MCER y la selección de conectores del PCIC se quedan cortas¹¹. El dominio que muestran los aprendices en las muestras de lengua escrita que hemos

¹¹ En el caso del PCIC puede tener una explicación al tratarse de una selección no exhaustiva, si bien en la selección de nivel hay un mayor desajuste.

analizado es mucho mayor que el que se propone, y los conectores empleados están en un nivel, muchas veces, mayor que el que se especifica en los manuales de referencia.

2.- No cabe duda de que los conectores más frecuentes hay que emplearlos desde los primeros niveles, y que son esos conectores los que se repiten impenitentemente en todo el proceso de aprendizaje hasta llegar al último de ellos (A1-C1). Su frecuencia de uso avala esta afirmación. Así pues, debemos enseñar, en primer lugar, los más frecuentes, los que se usan en todos los niveles y cubren las necesidades expresivas básicas, y hay que hacerlo desde el primer momento del aprendizaje. (*y, además, pero, si, por un lado, cuando, etc.*)

3.- El uso de la mayor parte de los conectores discursivos no tiene trascendencia sintáctica, es decir, no es más que léxico y, por tanto, es necesario enseñarlo de acuerdo con las destrezas que debe dominar el aprendiz en cada nivel. La necesidad expresiva invita al aprendiz a buscar el marcador para adaptar el ideolecto de la lengua que aprende a su lengua materna.

4.- La corrección del texto no depende de la cantidad de conectores que se empleen. El uso de más o menos conectores depende de la formalidad del texto y del tipo de secuencia textual. Es decir, no es una cuestión gramatical, es una cuestión de estilo. Otra cosa es de qué depende de que usen más o menos conectores en una misma secuencia textual. (Idiolecto, Tipología textual, Nacionalidad, Enseñanza, Confianza...)

La realidad es que cuando se propone un texto argumentativo, por ejemplo, se pueden emplear muchos o pocos conectores sin salirse de un nivel de corrección gramatical. El marcador, en la mayor parte de los casos, señala un nivel de formalidad o de riqueza textual. Además, en muchas ocasiones, estamos haciendo consciente a nuestro alumno de la funcionalidad de unos conectores discursivos que no emplean ni siquiera en su propia lengua, y que les permite organizar mejor el discurso, darle mayor complejidad, más nivel formal, etc.

5.- En cuanto al trabajo con corpus de aprendices, alguna reflexión más: las muestras de aprendices nos sirven para saber qué es lo que utilizan. Lo que parece evidente es que siempre se emplean los mismos. Pueden saber más, pero no los usan porque se aseguran la evaluación. Puede que no haya riqueza porque no hay confianza en el uso; puede que tengan un conocimiento pasivo de muchos más conectores, pero los aprendices se mantienen en la zona de confort que les garantiza corrección gramatical y la evaluación positiva. Está claro que debe haber un trabajo de aula para emplear los conectores más formales en las secuencias textuales adecuadas.

6.- Los conectores de aparición menor, deben limitar su uso a contextos particulares, registros diferentes, tipos textuales especiales, etc., lo cual suele suceder en niveles superiores. Por ejemplo, es evidente que *y eso que* se emplea casi exclusivamente en un contexto oral y que *aun a riesgo de que* hay que dejarlo para fines específicos. En algunos casos, como en las construcciones finales, un cambio de elemento de enlace produce un cambio en el registro o en el estilo sin mucha más variación, por lo que formalizar un escrito, muchas veces, es solo una cuestión de cambio de enlace.

7.- También nos resulta relevante señalar que los hablantes nativos también pueden construir textos perfectamente cohesionados sin necesidad de conectores, por consiguiente, no deberíamos exigir a un candidato lo que un usuario competente no siempre hace cuando escribe un texto.

8.- Los textos que producen los candidatos de los exámenes de certificación del español para superar los exámenes de EIE, deben estar bien cohesionados sin que para ello deban utilizar exclusivamente conectores para la organización del discurso, aunque las tareas puedan demandarlo. Los calificadores buscan que el mensaje se comprenda, pero no puntúan de forma diferente tanto en el uso como en la ausencia de estos, a pesar de que los descriptores de las escalas se refieran a ellos en sus diferentes bandas.

Los calificadores de pruebas, en la teoría, sí señalan que el uso de conectores/elementos de cohesión son necesarios para cohesionar un texto, pero no lo penalizan tanto si el candidato no los usa en la tarea que debe completar como en un principio podría suponersele a la respuesta de la tarea.

Por lo tanto, entendemos que, en la evaluación y certificación lingüística, el uso o no uso conectores en las producciones escritas es un elemento no determinante en la puntuación que recibe un candidato, si este es capaz de cohesionar bien el texto sin ellos. Por tanto, a la hora de enseñarlos, debemos conferirles la misma importancia que al resto de elementos que cohesionan un texto. Observaciones de este tipo permiten ajustar la programación y modificar los planes curriculares para ajustarlos más a la realidad del aprendizaje.

9.- Otra consecuencia de la observación de la cohesión en los textos es la enorme frecuencia de construcciones coordinadas (y, pero) y subordinadas sustantivas y relativas. La proporción es abrumadora, luego habría que darle la importancia que tienen en el aprendizaje de la lengua.

En definitiva, el aprendizaje de los conectores discursivos tiene importancia, cómo no, pero no es un ingrediente fundamental para construir textos cohesionados y coherentes. Pueden serlo si están, pero también si no lo están. En el caso de que aparezcan, pueden aportar al texto riqueza léxica y variación de estilo, que no es poco, y, en otras ocasiones, una complejidad sintáctica que también da valor al discurso. Pero no debemos perder nunca de vista, un cuáles ni cuántos.

BIBLIOGRAFÍA

AQUARONI MUÑOZ, Rosana (1991a): *La sombra de un fotógrafo*, Madrid: Santillana. Universidad de Salamanca.

AQUARONI MUÑOZ, Rosana (1991b): *Soñar un crimen*, Madrid: Santillana. Universidad de Salamanca.

BUSTOS GISBERT, José y Jorge SÁNCHEZ IGLESIAS (2020): «La competencia discursiva en español LE/L2: la cohesión», *Archiletras científica*, 4, 49-65.

CHAMORRO, M.^a Dolores *et ali.* (2006): *El ventilador, curso de español de nivel superior*, Barcelona: Difusión.

DOMÍNGUEZ GARCÍA, Noemí (2010): «Los marcadores del discurso y los tipos textuales», en Loureda Lamas, óscar y Esperanza Acín-Villa (coord.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid: Arco Libros, 359-414.

FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (1987): *Enlaces extraoracionales*, Sevilla: Alfar.

FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (1996): *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*, Madrid: Arco/Libros.

GARCÍA GARCÍA, Marta (2020): «Los marcadores discursivos en la certificación lingüística», *Archiletras científica*, 4, 101-116.

HOLGADO LAGE, Anais (2014): *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*, Tesis doctoral, Salamanca: Universidad de Salamanca [En línea] <https://gedos.usal.es/handle/10366/132282>.

LA ROCCA, Marcela (2011): «Los marcadores del discurso en los manuales de Español/LE (1999-2010)», *RedEle*, 21 [En línea] <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2011/primer.html>.

LA ROCCA, Marcella (2020): «Los marcadores discursivos en los manuales de español LE/L2». *Archiletras científica*, 4, 67-81.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas / Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Madrid: Consejo de Europa/Instituto Cervantes / Strasbourg: Council of Europe.

MARTÍN ZORRAQUINO, M.^a Antonia y José PORTÓLES (1999) «Los marcadores del discurso», en Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe, 3, 4051-4112.

MONTOLÍO DURÁN, Estrella. (2001): *Conectores de la lengua escrita*, Barcelona: Ariel.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Madrid: EDELSA.

PORTOLÉS LÁZARO, José (1998): *Marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel.

SÁNCHEZ AVENDAÑO, Carlos (2005): «Los conectores discursivos: Su empleo en redacciones de estudiantes universitarios Costarricenses», *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 31(2), 169.

SANTIAGO GUERVÓS, Javier de (2014): «Reflexiones teóricas sobre la didáctica de la conexión discursiva», en Bustos Gisbert, José M. y José J. Gómez Asencio (eds.), *Procedimientos de conexión discursiva en español: adquisición y aprendizaje*, Berlín: Peter Lang, 123-139.

SANTIAGO-GUERVÓS, Javier de (2020) «El uso de los marcadores del discurso en español LE/L2: estudio de un corpus de aprendices», *Archiletras científica*, 4, 83-100.

SANTIAGO-GUERVÓS, Javier de (2019): «La conexión discursiva en español LE/L2: problemas terminológicos, propuesta de catálogo y didáctica», *MARCOELE* [En línea] Enero-junio de 2019. https://marcoele.com/descargas/28/desantiago-conexion_discursiva.pdf. (Consulta: 13/06/2023).

SCHIFFRIN, Deborah (1987) *Discourse markers*, Cambridge: C.U.P.

TOSAL, Óscar (1993): *¡Adiós, papá!*, Madrid: Santillana. Universidad de Salamanca.

LA ACTUACIÓN POLÍTICA DE LAS ASOCIACIONES DE PROFESORES DE ESPAÑOL EN BRASIL: EL CASO DE MINAS GERAIS (BRASIL)

EDUARDO TADEU ROQUE AMARAL

Facultad de Letras de la Universidad Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG)

ELIZABETH GUZZO DE ALMEIDA

Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG)

RESUMEN: La ley brasileña que establecía la enseñanza obligatoria de español en la educación secundaria fue derogada de manera arbitraria y autoritaria en 2017. Ante este cambio, las asociaciones de profesores tuvieron que actuar rápidamente para defender la permanencia del español en las escuelas. En 2020, surge el movimiento nacional #FicaEspanhol, que busca sensibilizar a la sociedad para que se modifique nuevamente la legislación. Este trabajo analiza la labor política de las asociaciones, centrándose en las actividades de la Asociación de Profesores de Español de Minas Gerais (APEMG), la cual ha buscado establecer un diálogo con las autoridades gubernamentales. Los resultados revelan diferentes reacciones por parte de los profesores, desde un desánimo personal y profesional hasta un compromiso efectivo en resistir y defender el español.

1. INTRODUCCIÓN

Si bien no todas las unidades federativas de Brasil cuentan actualmente con asociaciones de profesores de español (en adelante, APEs) en funcionamiento, muchas de las que están activas tienen varias décadas de existencia. La primera en fundarse en el país fue la Asociación de Profesores de Español del Estado de Río de Janeiro (APEERJ), en 1981. Según la propia asociación, en la asamblea de fundación ya se discutió la inclusión del español como idioma obligatorio en las escuelas de enseñanza secundaria (APEERJ, 2023). En 1983, se fundó la segunda asociación, la Asociación de Profesores de Español del Estado de São Paulo (APEESP). Posteriormente, se crearon otras asociaciones, entre las cuales se encuentra la Asociación de Profesores de Español de Minas Gerais (APEMG), del año de 1988 (APEMG, 2023). En países africanos como Costa de Marfil y Senegal, también se crearon asociaciones de profesores de español en la década de 1980 (Ortega Martín, Drombe Djandué y Simplicé Kumon, 2023). Desde entonces, tanto en Brasil como en África, ha habido numerosas experiencias asociativas que revelan persistencia, dedicación e interés por parte de diferentes generaciones de profesores de español, aunque con matices y recorridos diversos, como se mostrará a lo largo de este texto.

Aunque los estatutos de las APEs incluyen objetivos como la promoción de actividades sobre la lengua y la cultura de los países hispanohablantes, así como facilitar el intercambio de experiencias didácticas y resultados de investigación, en las últimas décadas se ha acentuado significativamente el papel político en defensa del español (Amaral, Almeida y Araujo, 2022). Esto se debe a una percepción más reciente de la importancia del papel político en la formación del profesorado (Bohn, 2000; Silva *et al.*, 2006; Leffa, 2006; Rajagopalan, 2014; Silva Júnior y Eres Fernández, 2019), especialmente en el caso de la lengua española, que ha sido frecuentemente asociada a la lucha y a la resistencia (Cardoso, 2017; Sousa y Venturi, 2022; Carvalho y Costa Júnior, 2022). En este sentido, el objetivo de este trabajo es describir y analizar la labor

política de las APEs en Brasil, teniendo en cuenta los altibajos que ha experimentado la enseñanza de esta lengua. Se toman como caso particular de análisis las actividades de la APEMG, en cuya directiva los autores de este trabajo hemos participado durante tres mandatos: 2006 a 2010, 2017 a 2019 y 2020 a 2022.

Al hablar del estado de Minas Gerais, es relevante destacar que se trata del cuarto estado más extenso de Brasil, con una superficie de 586.513 km², que supera incluso la superficie de España. Además, es el segundo estado más poblado del país, con una población estimada de más de 20 millones de habitantes, según datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE, 2023). En términos de educación, Minas Gerais cuenta con el mayor número de universidades públicas federales y ofrece carreras de formación de profesores de español en varias regiones de su interior. Estos datos fomentan la existencia de la asociación de profesores, aunque, debido a las marcadas desigualdades sociales en el estado, los desplazamientos de los docentes dentro del territorio pueden resultar complicados.

El trabajo se organiza de la siguiente forma: en primer lugar, se presenta un resumen de los antecedentes normativos sobre la enseñanza de español en Brasil. A continuación, se discute la reacción de las asociaciones de profesores frente a los cambios más recientes, especialmente con la creación del movimiento a nivel nacional llamado *FicaEspanhol*. En el apartado siguiente, se analizan las actividades de la APEMG, enfocándose en su papel político. Por último, se presentan y discuten los resultados obtenidos a partir del análisis de la labor política de las asociaciones.

2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y NORMATIVOS SOBRE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

En 2005, se aprobó en Brasil la *Ley del Español* (Ley 11.161/2005), la cual establecía la obligatoriedad de la oferta de español en la enseñanza secundaria (*ensino médio*, en portugués brasileño). Según el artículo 1º de dicha ley, la enseñanza de la lengua española se implementaría de manera gradual en los planes de estudio, siendo obligatoria su oferta por parte de las escuelas y opcional la matrícula por parte de los alumnos (Brasil, 2005). Este proceso de implementación debía completarse en un plazo de cinco años, es decir, hasta el año 2010.

A partir de la promulgación de la ley de 2005, muchas APEs se basaron en sus disposiciones para luchar por la implementación de enseñanza de lengua española en las escuelas. Este movimiento fue estimulado por una serie de acciones por parte del gobierno nacional que favorecerían la expansión de la enseñanza de este idioma, tales como: la creación de nuevas carreras universitarias o plazas de formación docente; la oferta de plazas para profesores en escuelas públicas y privadas; la inclusión de un capítulo sobre la enseñanza del español en el documento nacional de currículo y metodologías de lenguas extranjeras, las OCEM (*Orientações Curriculares para o Ensino Médio*) de 2006; la incorporación del español en el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD) en 2011; la inclusión del español como opción de idioma extranjero en el Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM) en 2010; y la oferta de español en el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) (Mazzaro, Amaral y Ruas, 2022).

A pesar de estas importantes inversiones realizadas en la enseñanza del español, la situación experimentó un cambio drástico a partir de la Ley n.º 13.415/2017, que modificó la Ley de Directrices y Bases de la Educación (Ley n.º 9.394/1996) y derogó la ley de 2005 (Brasil, 2017). Desde entonces, se ha observado una serie de efectos extremadamente negativos tanto a nivel nacional, como la exclusión del español en las convocatorias del PNLD y la reducción –en muchos casos, la exclusión– de la presencia de este idioma en el PIBID, así como a nivel estatal, con la exclusión de la oferta de

español en las escuelas públicas y privadas, y la desmotivación de los estudiantes hacia las carreras universitarias de formación de profesores. Todo esto ha llevado a un mayor activismo por parte del profesorado y del alumnado y especialmente por parte de las asociaciones de profesores.

3. LAS ACCIONES DE RESISTENCIA DE LAS ASOCIACIONES DE PROFESORES

En mayo de 2020, pocos meses después de las restricciones impuestas por la pandemia de COVID-19, un grupo de profesores de diferentes partes del país se reunió virtualmente para discutir las dificultades de la enseñanza de la lengua española y posibles vías para lograr cambios. En ese momento, nació el movimiento a nivel nacional conocido como *#FicaEspanhol*. Los fundadores de este colectivo se inspiraron en el movimiento *#FicaEspanhol* del estado de Rio Grande do Sul, el cual había obtenido resultados muy positivos, entre ellos una modificación en la Constitución del Estado a favor del español. Este movimiento regional, que contó con la participación de profesores, académicos, estudiantes de la carrera de Letras y algunos políticos, alcanzó un resultado muy favorable para la enseñanza a través de una acción de política lingüística en defensa del idioma en las escuelas del estado. Se trata, por lo tanto, de la unión de diferentes agentes sociales y educativos que se opusieron a políticas que promovían un nacionalismo que excluía culturas y lenguas, especialmente aquellas que no están en línea con la lógica del mercado (Sturza, 2019).

Inspirado, por lo tanto, en los ideales del sur del país, el movimiento *#FicaEspanhol* busca, a través del desarrollo de acciones de políticas lingüísticas en el ámbito educativo de universidades y escuelas de educación básica, establecer un diálogo y una interlocución con el Poder Ejecutivo y con el Poder Legislativo para llevar sus demandas a las instancias de discusión de políticas públicas educativas. Desde el principio, el *#FicaEspanhol* ha buscado reunir a representantes de todas las unidades de la federación, aunque con el paso del tiempo la participación de dichos representantes ha sido bastante irregular.

Con el fin de alcanzar los objetivos iniciales, los miembros del movimiento decidieron que serían necesarias las siguientes estrategias: 1. consolidar los movimientos regionales, que ya se habían formado o estaban en proceso de formación en ese momento, con el objetivo de fortalecer el movimiento nacional a través de: a) la organización de frentes de trabajo y; b) la movilización de la sociedad civil, de docentes y estudiantes de diferentes modalidades de enseñanza; 2. desarrollar e implementar un trabajo de sensibilización de la sociedad brasileña en cuanto a la importancia de la enseñanza del español en Brasil y de la inclusión de la diversidad lingüística y cultural en la educación.

En el contexto del avance acelerado del uso de las nuevas tecnologías provocado por los confinamientos durante la pandemia, el movimiento *#FicaEspanhol* ha establecido una intercomunicación dinámica a través de la difusión rápida de mensajes y videos en sus canales comunicación, en redes sociales¹ y en internet. En este proceso, ha impulsado la lucha por la enseñanza del español en las escuelas brasileñas mediante proyectos de ley, reuniones con diputados, noticias sobre este idioma en los periódicos, entre otros. Como señalan Amaral, Almeida y León (en prensa), el movimiento se ha consolidado como un espacio colectivo de resistencia, representando un lugar de articulación y discusión de ideas entre colegas del área, profesores, estudiantes, invitados y personas interesadas de la comunidad. De esta manera, se ha formado

¹ Perfil del movimiento nacional *#FicaEspanhol* en Instagram: <https://www.instagram.com/fica.espanhol/>

un grupo en torno a una propuesta seria y bien articulada en respuesta a un escenario sombrío y desalentador generado por las incertidumbres y las consecuencias de la revocación de la Ley n.º 11.161/2005.

Ante la dificultad de presentar al Congreso Nacional un nuevo proyecto de ley que estableciera la enseñanza obligatoria de español, el movimiento nacional decidió iniciar un contacto con el diputado federal Felipe Carreras (PSB/PE), autor del PL 3.849/2019, que ya proponía la inclusión del español en las disposiciones de la ley nacional de directrices y bases de la educación (Carreras, 2019). En reuniones y conversaciones con la asesoría del diputado, los representantes del movimiento apoyaron la intensa movilización que el parlamentario llevó a cabo para que el proyecto fuera incluido en el orden del día de la Comisión de Constitución, Justicia y Ciudadanía de la Cámara de Diputados. En octubre de 2021, la Comisión aprobó el texto presentado, que propone la enseñanza obligatoria del inglés a partir del sexto año de la enseñanza fundamental y, de forma opcional, del español. En la educación secundaria, se prescribe la inclusión obligatoria tanto del idioma inglés como del español, con la posibilidad de enseñar otros idiomas extranjeros, según la disponibilidad de oferta, lugares y horarios definidos por los sistemas de enseñanza regionales. La inclusión de otros idiomas en ese proyecto de ley, además del inglés y del español, refleja la idea de una enseñanza plurilingüe, reconociendo la importancia de que los alumnos tengan el derecho de estudiar otras lenguas, ya que tanto la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) en su versión actual como la Base Nacional Curricular (BNCC) imponen una única lengua extranjera en el currículo brasileño. Actualmente, se espera que el proyecto continúe su proceso legislativo en el Congreso Nacional y que sea aprobado por el actual presidente de la República, lo que representaría un avance significativo en la enseñanza del español. Es importante destacar que también existen proyectos de ley relacionados con la enseñanza del español en el Senado Federal, aunque su tramitación es más lenta. Estos proyectos incluyen el PL 3036/2021, presentado por el senador Flávio Arns (PODEMOS/PR), y el PL 3059/2021, propuesto por el senador Humberto Costa (PT/PE). Después de mantener varias reuniones con diferentes parlamentarios, los miembros del Movimiento son conscientes de la necesidad de sensibilizar a diputados y senadores sobre esta causa y de obtener su contribución para la aprobación de los cambios legislativos deseados.

4. UN EJEMPLO CONCRETO: el caso de la Asociación de Profesores de Español de Minas Gerais — APEMG

Durante sus más de tres décadas de existencia, la APEMG ha sido testigo de avances y retrocesos en la enseñanza del español. En este período, las políticas públicas dirigidas a la enseñanza de lenguas extranjeras han experimentado cambios significativos en el país, y la lengua española ha sido objeto de estudio e investigación (Rodrigues, 2010; Lagares, 2013; Almeida *et al.*, 2016; Miranda, 2018; Costa Júnior y Carvalho, 2020), así como de debates políticos y movimientos colectivos. En este contexto desafiante, la Asociación ha logrado cumplir con los diversos objetivos establecidos en su Estatuto, que se relacionan tanto con la promoción y difusión de la lengua española como con la defensa del idioma y el reconocimiento del trabajo de sus miembros asociados.

Desde la derogación de la Ley n.º 11.161/2005 en 2017, la APEMG ha ampliado su participación política, incluyendo iniciativas como el apoyo a la tramitación de un proyecto de ley a nivel estatal (Amaral y Almeida, 2010; Amaral, Almeida y Silva, 2019; Amaral, Almeida y Araujo, 2022; Mazzaro, Amaral y Ruas, 2022). Una de las primeras acciones fue colaborar en la redacción del PL 1.064/2019, cuyo texto, aunque no cumplía completamente con los deseos de los profesores de escuelas públicas y privadas, garantizaría en un primer momento la permanencia de estos profesionales en la enseñanza del idioma, al establecer que la oferta de Lengua Española sería obligatoria en las unidades educativas que

contasen con profesores capacitados para impartirla. El proyecto, presentado a fines de 2019, tuvo su tramitación en la Asamblea Legislativa del Estado de Minas Gerais (ALMG) prácticamente interrumpida y poco se pudo hacer en el período siguiente debido a la pandemia de COVID-19. En 2022, en un nuevo intento de incluir la lengua española en la enseñanza, la APEMG contó con el apoyo del diputado estatal Prof. Cleiton (PV), quien presidió una audiencia pública en la Asamblea Legislativa del Estado de Minas Gerais con el fin de discutir el tema. Al final de esta audiencia, surgió la propuesta de buscar un cambio en la Constitución del Estado, una alternativa que no requeriría la aprobación del gobernador. En septiembre de 2023, se presentó la propuesta de enmienda a la Constitución del Estado de Minas Gerais número 23 (PEC 23/2023), la cual busca añadir un párrafo al artículo 200 con el fin de incluir la obligatoriedad de la enseñanza del español en las escuelas.

Otra acción importante de la APEMG en los últimos años ha sido establecer un contacto más cercano con representantes del Poder Ejecutivo. Este diálogo se inició en 2019 con la Secretaría de Estado de Educación (SEE) e incluyó reuniones regulares con altos funcionarios de la SEE. Los miembros de la junta directiva de la asociación defendíamos con ahínco el reconocimiento del trabajo de los profesionales que ya estaban en la red y que se habían acercado a la asociación en busca de apoyo. Además, la SEE anunció a fines de 2019 que llevaría a cabo una consulta pública con el fin de recopilar aportes para la elaboración del Currículo Referencia de Minas Gerais: enseñanza secundaria. Ante esta información, la asociación inició un proceso de diálogo y concienciación entre sus miembros para que participaran en esta consulta con sugerencias de habilidades relacionadas con la enseñanza del español. El resultado fue significativo y hubo una participación considerable por parte de los asociados. Ese resultado, motivado por el trabajo de divulgación realizado por la APEMG, llevó a la SEE a reconocer la importancia de abrir un espacio para escuchar las demandas de los profesores de lengua española.

Durante los meses de diciembre de 2019, enero y febrero de 2020, la APEMG participó en varias reuniones con el equipo del área de Lenguajes de la SEE para colaborar en el debate sobre las habilidades para la enseñanza del español que integrarían el Currículo Referencia. En mayo de 2020, a solicitud de la SEE, un equipo de profesores de español elaboró un material didáctico denominado *Itinerario Formativo*, diseñado para la educación secundaria como parte de una concepción de estructura curricular más diversificada y flexible. Este material se adaptaba a la configuración de la BNCC a partir de la implementación de la política pública del *Novo Ensino Médio* (NEM).

Los *Itinerarios Formativos* son un conjunto de asignaturas, proyectos y otras propuestas didácticas que los estudiantes teóricamente pueden elegir para enfocarse en un determinado campo de estudio. Estos *Itinerarios* permiten a los estudiantes profundizar sus conocimientos en áreas específicas como Matemáticas, Lenguajes, Ciencias de la Naturaleza o en Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas. Según la propuesta actual, cada escuela tendrá autonomía para definir las ofertas de los itinerarios, teniendo en cuenta la realidad local, los deseos y la participación de la comunidad escolar, así como los recursos materiales y humanos disponibles. En este sentido, los itinerarios buscan garantizar el desarrollo de la autonomía, el protagonismo juvenil, la ciudadanía y relaciones con el mundo laboral por parte de los estudiantes (Brasil, 2018).

El equipo de profesores de español, invitados por la directiva de la APEMG, se reunió de forma voluntaria y rápida para elaborar el Itinerario Formativo titulado "Conexiones interculturales en rutas hispánicas". Después de revisar el texto basándose en las sugerencias de docentes de instituciones de enseñanza superior (IES) de Minas Gerais, se envió la versión final a la SEE. Aunque el documento del Currículo Referencia de Enseñanza Media (Minas Gerais, 2021), publicado en

2021, menciona varias veces el material de español, desafortunadamente nunca llegó a manos del profesorado de español. En una consulta reciente a la SEE-MG, la justificación para esto es vaga y se limita a decir que el órgano gubernamental continúa implementando el nuevo currículo, el cual tiene referencias mínimas al contenido de lengua española.

Efectivamente, como señalan Amaral, Almeida y Araujo (2022), el material elaborado por ese equipo de profesores permite a los estudiantes acceder a las culturas hispanas a través de textos de diferentes géneros textuales y manifestaciones artísticas como música, arte y danza, entre otras. Además, busca fomentar las relaciones interculturales entre el español y la lengua materna. Las unidades didácticas parten de la premisa de que el estudio sistemático del español y de sus culturas (en sentido amplio) debe realizarse a través del conocimiento de las diversas prácticas sociales que involucran el uso del lenguaje en la sociedad contemporánea. El contenido del material refleja, por tanto, aspectos que la APEMG siempre ha defendido en la organización de sus actividades.

Todo este proceso de elaboración de material didáctico demuestra que la participación de una asociación de profesores de español en la creación de recursos educativos junto con un organismo gubernamental de educación no se ha limitado a una actuación pasiva, sino que ha sido una colaboración activa en la planificación y elaboración de políticas lingüísticas de una región específica. Esta acción requirió una construcción colectiva y la participación activa de profesores en la planificación de políticas de lenguas que puedan satisfacer las necesidades de la comunidad educativa.

Otro ámbito de acción de la Asociación se relaciona con los intercambios de conocimientos que se fundamentan en la diversidad de las culturas hispánicas. Conscientes de que el estudio del español debe permitir la ampliación de los repertorios lingüísticos y culturales de los estudiantes, la Asociación, especialmente durante nuestra participación en su junta directiva, buscó promover la inclusión y el diálogo con profesores de los diferentes países de habla española. Una evidencia de esto es la constante participación de docentes y estudiantes argentinos, cubanos, españoles, peruanos, mexicanos, entre otros, en un diálogo recíproco con docentes y estudiantes brasileños, lo cual se puede constatar a través de diferentes formatos de eventos, tanto presenciales como en línea (que se iniciaron durante el período de la pandemia), como congresos, seminarios, talleres, tertulias, entre otros. Los eventos transmitidos por internet en los últimos años se han incorporado al canal de YouTube de la Asociación².

5. CONCLUSIONES

Como se ha demostrado, las actividades de las APEs se han configurado como acciones concretas de una política lingüística activista (Lagares, 2018) para la enseñanza del español en las escuelas brasileñas. En el caso específico que estamos abordando, podemos observar que la situación en Minas Gerais siempre ha sido más compleja que en otros estados de la federación (Costa Júnior y Carvalho, 2020; Carvalho y Costa Júnior, 2022).

Al analizar las políticas de enseñanza de idiomas, no podemos ser ingenuos, porque sabemos que, como ha destacado Arroyo (2011), el currículo constituye un territorio en disputa. En Brasil, las lenguas extranjeras han experimentado varias inconstancias históricas en el currículo. Es evidente que cuestiones económicas, políticas y sociales están involucradas en el desarrollo de las políticas lingüísticas. Además, distintos gobiernos pueden priorizar o valorar de manera diferente

² Disponible en: <https://www.youtube.com/@apemgmg2154/streams>

la enseñanza de lenguas extranjeras, lo que se refleja en las estructuras curriculares de los contextos escolares. En el caso de la exclusión del español de las escuelas, Amaral, Almeida y Araujo (2022) señalan que este hecho pone de manifiesto las disputas en el ámbito de los currículos y de las políticas lingüísticas. Por un lado, la imposición política y normativa de una sola lengua extranjera, en este caso el inglés, excluye el derecho de los estudiantes a tener acceso al español (y a otras lenguas). Por otro lado, se priva a los profesores de español del derecho a seguir desempeñando su papel como transmisores de conocimiento de esta lengua.

Al volver la mirada hacia el pasado, hemos observado un cambio en el papel de las APEs. Además de las actividades académicas y culturales en las que se habían involucrado desde la década de 1980, tuvieron que buscar un diálogo más estrecho con secretarios de gobierno, diputados, senadores, y otros actores políticos, con el fin de discutir la enseñanza de español e incluir el tema en la agenda del debate político. El profesor de lenguas, y en particular el de español, no puede ni debe renunciar a su derecho de luchar e influir en las decisiones políticas, como sostiene Rajagopalan (2014): “Es importante que él [el profesor de idiomas] se dé cuenta, en primer lugar, de las implicaciones políticas de la profesión que ejerce”³. Todo esto también ha dado lugar a una mayor producción académica especializada, especialmente en el campo de la enseñanza del español, que ha dirigido la atención hacia cuestiones que antes no ocupaban los espacios de los congresos, ferias, exposiciones, etc. organizados por estas instituciones.

Con base en los resultados de las investigaciones y la experiencia de la APEMG, se observa que los profesores de español han tenido reacciones muy diversas frente al cambio del escenario de las políticas de enseñanza de español. Estas reacciones van desde el desánimo personal y profesional, incluso con el cambio a otras asignaturas, hasta un compromiso activo en resistir e intentar mantener la enseñanza del español en sus lugares de trabajo. Al abordar el tema de la actuación política de las APEs brasileñas en este espacio, se espera que el intercambio con profesores de otros países pueda ser un espacio de debate enriquecedor y pueda contribuir a esta lucha colectiva que se ha fortalecido considerablemente en Brasil en los últimos años.

Agradecimientos: Este trabajo ha sido realizado con el apoyo de la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* — Brasil (CAPES-PRINT — Código de Financiamento 001) y de la *Pró-Reitoria de Pesquisa* de la Universidad Federal de Minas Gerais.

BIBLIOGRAFÍA

ALMEIDA, Daniel M. V., Eduardo T. R. AMARAL, Elizabeth G. ALMEIDA, Janaína A. M. GALVÃO y Joziane F. ASSIS (2016): «Entre o horizonte e os obstáculos: dez anos em Minas após a Lei do Espanhol», en Barros, Cristiano, Elzimar Costa y Janaína Galvão (orgs.), *Dez anos da "Lei do Espanhol"*, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 381-399 [En línea] http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/vivavoz/Dez%20anos%20da%20Lei%20do%20Espanhol.pdf (Consulta 8/6/2023).

³ “é importante que ele [o professor de línguas] perceba, antes de qualquer outra coisa, as implicações políticas da profissão que ele exerce”

AMARAL, Eduardo T. R. y Elizabeth G. ALMEIDA (2010): «Qual é o lugar do espanhol nas escolas de ensino médio de Minas Gerais?», *Anais do I CIPLOM – Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do Mercosul*, Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 313-322 [En línea] <http://www.apeesp.com.br/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/eduardo-amaral-elizabeth-almeida.pdf> (Consulta 8/6/2023).

AMARAL, Eduardo T. R., Elizabeth G. ALMEIDA y Leandro S. ARAUJO. (2022): «Movimentos da APEMG pela reinclusão do espanhol no currículo das escolas», en Amaral, Eduardo T. R., Elizabeth G. Almeida, Clarisse. B. Santos y Leandro S. Araujo (eds.), *Trilhas hispânicas por Minas Gerais*, Belo Horizonte: APEMG, 15-35 [En línea] https://apemg.org/wp-content/uploads/2022/06/Trilhas_hispanicas_por_Minhas_Gerais_2022_APEMG.pdf (Consulta 8/6/2023).

AMARAL, Eduardo T. R., Elizabeth G. ALMEIDA e Ítalo O. R. LEÓN (en prensa): «Minas Gerais: histórico de uma atuação constante em favor do ensino de espanhol nas escolas de educação básica», en Nariño Rodríguez, Mônica *et al.* *Memórias do Movimento Fica Espanhol: lutas e resistências*.

AMARAL, Eduardo T. R., Elizabeth G. ALMEIDA, y Laurenny A. SILVA (2019): «Pela defesa do ensino de espanhol nas escolas de educação básica de Minas Gerais», en Amaral, Eduardo T. R., Laurenny A. L. Silva y Mariana F. Ruas (orgs.), *Espanhol e suas interfaces: língua, literatura e ensino*, Belo Horizonte: APEMG, 45-55. [En línea] http://www.apemg.org/wp-content/uploads/2019/11/Espanhol_e_suas_interfaces_APEMG_2019.pdf (Consulta 8/6/2023).

APEERJ - Associação de Professores de Espanhol do Rio de Janeiro. (2023): *Sobre nós*, Rio de Janeiro. [En línea] <https://apeerj.wixsite.com/apeerj/apeerj>. (Consulta 8/6/2023).

APEMG - Associação de Professores de Espanhol de Minas Gerais. (2023): *¿Quiénes somos?*, Belo Horizonte. [En línea] <https://apemg.org/quienes-somos/#historico> (Consulta 8/6/2023).

ARROYO, Miguel. G. (2011): *Currículo, território em disputa*, São Paulo: Vozes.

BOHN, Hilário (2000): «Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras», *Linguagem & Ensino*, vol. 3, 1, Pelotas: Educat, 117-138.

BRASIL (1996): *Lei n. 9.394, de 20 de diciembre de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*, Brasília, DF: Presidência da República [En línea] https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm (Consulta 8/6/2023).

BRASIL (2005): *Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola*, Brasília, DF: Presidência da República [En línea] https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/111161.htm (Consulta 8/6/2023).

BRASIL (2017): *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, Brasília, DF: Presidência da República [En línea] https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm (Consulta 8/6/2023).

BRASIL (2018): *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. [En línea] http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (Consulta 8/6/2023).

CARDOSO, Janaína S. (2017): «Associações de professores e atuais políticas linguísticas para o ensino de línguas adicionais: estratégias e desafios», en Gullo, Annita y Luiz Carlos Rodrigues (orgs.), *Políticas linguísticas e ensino de LE no Brasil*, Rio de Janeiro: UFRJ, 19-38 [En línea] <https://sele-ufrrj.wixsite.com/sele-ufrrj/copia-livro-digital-i-sele> (Consulta 8/6/2023).

CARRERAS, Felipe (2019): *Projecto de Ley n.º 3.849, de 3 de julio de 2019*, Brasília, DF: Câmara dos Deputados [Em línea]: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1773215&filename=Tramitacao-PL%203849/2019 (Consulta 8/6/2023).

CARVALHO, Tatiana y José Veranildo L. COSTA JÚNIOR (eds.) (2022): *Ensino de espanhol no Brasil: histórias de resistências*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

COSTA JÚNIOR, José Veranildo L. y Tatiana L. CARVALHO (2020): «Quando políticas de resistência se transformam em políticas linguísticas oficiais: o espanhol no Nordeste brasileiro», *Revista X*, [S.l.], vol. 15, 5, 172-193. [En línea] <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i5.73305> (Consulta 8/6/2023).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2023): *Censo 2022*. [Em línea] <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/> (Consulta 8/6/2023).

LAGARES, Xoán (2013): «Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística», en Nicolaidis, Christiane, Kleber A. Silva, Rogério Tílio, R. y Cláudia H. Rocha (org.), *Política e políticas linguísticas*, Campinas, SP: Pontes, 181-198.

LAGARES, Xoán (2018): *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*, São Paulo: Parábola.

LEFFA, Vilson. (2006): «Aspectos políticos na formação do professor de línguas estrangeiras», en Leffa, Vilson (org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 353-376.

MAZZARO, Daniel, Eduardo T. R. AMARAL y Mariana RUAS (2022): «Causos sem acasos: ações político-educativas do ensino de espanhol em Minas Gerais», en Carvalho, Tatiane L. y José Veranildo L. Costa Júnior (eds.), *Ensino de espanhol no Brasil: histórias de resistências*, Campinas, SP: Mercado de Letras, 63-80.

MINAS GERAIS (2021): *Currículo Referência de Minas Gerais (Ensino Médio)*, Belo Horizonte: Secretaria de Educação de Minas Gerais. [En línea] <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A2ncia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. (Consulta 8/6/2023).

MIRANDA, Cícero (org.) (2018): *La lengua española en Brasil. Enseñanza, formación de profesores y resistencia*, Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España. [En línea] https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/la-lengua-espanola-en-brasil-ensenanza-formacion-de-profesores-y-resistencia-2018_181151/ (Consulta 8/6/2023).

ORTEGA MARTÍN, José Luis, Bi DROMBE DJANDUÉ y Anouba SIMPLICE KUMON (2023): «Aproximación diacrónica al asociacionismo del español como lengua extranjera (ELE) en Costa de Marfil», *Káñina*, vol. 47, 1, 91-102, [En línea] http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-26362023000100091&lng=en&nrm=iso (Consulta 8/6/2023).

RAJAGOPALAN, Kanavillil (2014): «O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país», en Correa, Djane A. (org.), *Política linguística e ensino de língua*, Campinas: Pontes Editores, 76-182.

RODRIGUES, Fernanda. S. C. (2010): *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. Tesis (Doctorado), São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

SILVA JÚNIOR, Antônio F. y Gretel ERES FERNÁNDEZ (2019): «Ausência da língua espanhola na Base Curricular Comum Curricular: Quais implicações esperar?», en Gerhart, Ana Flávia L. M. y Marcel A. Amorim (orgs.), *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*, Campinas: Pontes, 181-208.

SILVA, Renato C., Rosely P. XAVIER, Carmen C. O. GONÇALVES, Walter VOLKMANN, Gladys Q. CAMARGO, Lydia GAMBELLINI y Rachel P. FONTOURA (2006): «O papel das associações na formação de professores», en Leffa, Wilson (org.), *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*, 2 ed., Pelotas: EDUCAT, 377-409.

SOUSA, Milleni B. G. y Carmem S. F. VENTURI (2022): «A desoficialização do espanhol e o cenário de (re)existência e insurgências: o/a professor/a como deliberador/a político e o associativismo», *abehache*, 22, 56-73. [En línea] <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/439> (Consulta 8/6/2023).

STURZA, Eliana R. (2019): «Política Linguística em movimentos: #FicaEspanhol no RS», en Fagundes, Angelise, Denise P. Lacerda y Giane R. Santos (orgs.), *#FicaEspanhol no RS: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades*, Campinas: Pontes, 119-129.

ESPAÑOL PARA TODES: EL LENGUAJE INCLUSIVO EN CLASES DE ELSE. EL CASO DE ARGENTINA

SOFÍA ANSALDO

Universidad de Buenos Aires

RESUMEN: El objetivo es problematizar el masculino genérico como no marcado e indagar en la noción del denominado *lenguaje inclusivo* (de género) para ofrecer un acercamiento teórico posible a quienes quieran incorporar el debate a las clases de ELSE¹. Buscamos promover espacios que propicien la reflexión morfológica y metalingüística sobre ciertas características gramaticales del español —como morfemas, clases de palabras, concordancia, variedades— y también sobre los modos de nombrar las diversas identidades sexogenéricas y la (re)producción de usos lingüísticos excluyentes. Para dar cuenta de que se trata de un fenómeno extendido, nos centramos en lo que ocurrió en Argentina, donde cobró una relevancia mayor que en otros países de habla hispana.

1. EL MASCULINO ¿GENÉRICO?

Comenzaremos diferenciando tres nociones que suelen confundirse. Por un lado, *sexo* y *género social* (Rubin, 1986): el primero responde a un criterio biológico y binario, es el conjunto de características (hormonales, genéticas, fisiológicas, anatómicas) por las cuales se asigna a la persona una categoría, varón o mujer²; el segundo es una construcción sociocultural e histórica: se trata del conjunto de actitudes, roles, valores y comportamientos que condicionan la identidad, impuestos a cada persona mediante el proceso de socialización. En cambio, el *género gramatical* es la flexión que presentan ciertas clases de palabras (sustantivos, adjetivos y algunos pronombres y determinativos); en español puede ser femenino o masculino, ya que, de acuerdo con la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (NGLE), existen “factores que llevan a pensar que el neutro [*eso, lo bueno*] no es propiamente un tercer género” (RAE, 2009, §2.1d). Las nociones de *género social* y *género gramatical* entran en tensión en los casos de sustantivos animados que expresan seres humanos.

De la mano de los movimientos feministas surgidos Estados Unidos y Europa a mediados del siglo XX (Zunino y Dvoskin, 2023), comenzó el cuestionamiento a las formas sexistas en el uso del lenguaje y a la condición de “no marcado” del masculino genérico por ocultar o excluir a las mujeres y, por ende, no conseguir representarlas. A estas demandas se sumaron en las últimas décadas las del movimiento LGBTIQ+ por la visibilización de otras identidades genéricas. Los primeros antecedentes en Argentina, como señalan Pérez y Moragas (2020), se corresponden con los trabajos de Delia Suardíaz en los setenta³ y, tras el retorno de la democracia, el artículo de

¹ Utilizamos la denominación ELSE (español como lengua segunda y extranjera) frente a ELE (español como lengua extranjera) ya que incluye a las personas cuya lengua materna no es el español y residen en países de habla hispana.

² Cabe señalar que les bebés intersex, es decir, con variaciones cromosómicas o corporales respecto a dotaciones genéticas y cuerpos normalizados, han sido categorizados como *hombres* o *mujeres* e incluso han sufrido cirugías de *normalización* genital (Bengoechea, 2015). De acuerdo con lo argumentado en el trabajo, utilizamos la forma no binaria *-e* para referirnos a personas de cualquier género.

³ En 1973 se publicó *Sexism in the Spanish Language*, que se tradujo al español recién en 2002.

Lea Fletcher sobre el sexismo lingüístico en el primer número de *Feminaria* en 1988. En España, podemos citar las acciones del Instituto de la Mujer, creado en 1983, la publicación de la primera guía para la eliminación de usos sexistas del lenguaje en 1989 y la formación en 1994 del grupo NOMBRA: No Omitas a las Mujeres, Busca Representaciones Adecuadas (Sardi y Tosi, 2021), cuyas integrantes señalan que el masculino genérico “se basa en un pensamiento androcéntrico que considera a los hombres como sujetos de referencia y a las mujeres seres dependientes o que viven en función de ellos” (Alario, Bengoechea, Llendó y Vargas, 1995). El uso de las diversas estrategias de lenguaje inclusivo de género también se puede rastrear en otros países de Latinoamérica, como México, Puerto Rico, Uruguay y Colombia, y en hablantes de herencia en Estados Unidos (Stetie *et al.*, 2023).

A pesar de esto, la normativa insiste en el uso del masculino como forma no marcada, ya que sostiene que son excepcionales los casos en los que puede haber ambigüedad y que no implica discriminación, como se afirma en el Diccionario Panhispánico de Dudas respecto del “género”:

está prevista la posibilidad de referirse a colectivos mixtos a través del género gramatical masculino, posibilidad en la que no debe verse intención discriminatoria alguna, sino la aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva; así pues, en el ejemplo citado pudo —y debió— decirse, simplemente, *ayudar a sus compañeros*. Solo cuando la oposición de sexos es un factor relevante en el contexto, es necesaria la presencia explícita de ambos géneros. (RAE, 2005)

Por su parte, en el apartado “El empleo del masculino genérico”, la NGLLE señala:

El masculino es en español el género NO MARCADO, y el femenino, el MARCADO. En la designación de personas y animales, los sustantivos de género masculino se emplean para referirse a los individuos de ese sexo, pero también para designar a toda la especie, sin distinción de sexos [...]. Sin embargo, razones extralingüísticas o contextuales pueden dar a entender que se habla solo de varones, como en *el número de mexicanos que han sido ordenados sacerdotes en los últimos diez años*, o en *Los hombres solo dicen mentiras* (Delibes, *Ratas*). (RAE, 2009)

De hecho, en el *Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas* —ante el pedido de la vicepresidenta del Gobierno de analizar el “buen uso del lenguaje inclusivo en nuestra Carta Magna” (RAE, 2012)—, se describe como una de las acepciones de lenguaje inclusivo “a los términos en masculino que incluyen claramente en su referencia a hombres y mujeres cuando el contexto deja suficientemente claro que ello es así” (pp. 5-6). Es decir, para la RAE el masculino genérico es “inclusivo” y, por ende, son innecesarias otras estrategias para evitarlo o reemplazarlo, excepto que el contexto lo requiera. Sin embargo, el lenguaje no es transparente, por lo que no siempre es fácil prever cuándo “el contexto deja suficientemente claro” lo aludido. Un ejemplo clarificador al respecto es el aportado por Tosi (2020), sobre un diálogo en el marco de un pedido de ilustración editorial: ante la indicación “Dibujar a los chicos con cara de aburrimiento” para retratar una escena de clase, la ilustradora enseguida consultó “¿A las chicas también?”. Aquí se evidencia que el uso “no marcado” del masculino era evidente para quien realizó el pedido, pero no para quien debía interpretarlo. Además, el hecho de que la opción femenina sea “marcada” frente al masculino “no marcado” establece un universo binario.

Más allá de lo que afirme la normativa, en contextos en los que el masculino designaba a colectivos mixtos les hablantes dejaron de interpretarlo como “no marcado” (Mare, 2018; Menegotto, 2020; Raiter, 2020; Ramírez Gelbes y Gelormini Lezama, 2021; Stetie *et al.*, 2023). Esto responde, según Martínez (2019), a que se han experimentado cambios sociales que visibilizaron “la discriminación, la humillación y la injusticia” y, por ende, les hablantes necesitan buscar “nuevas soluciones” ante un sistema que se construyó sobre la ideología imperante y no da cuenta de las nuevas necesidades comunicativas. Por lo tanto, la discusión no debe circunscribirse a la economía lingüística ni a una mera cuestión gramatical: el *gramacentrismo*, en términos de Salerno (2019).

Para evitar los usos excluyentes del español, se publicaron numerosas guías de lenguaje no sexista e inclusivo que brindan diversas alternativas. Entre ellas, encontramos la argentina (*Re*) *Nombrar. Guía para una comunicación con perspectiva de género*, publicada por el Ministerio Nacional de las Mujeres, Géneros y Diversidad (2021). Esta guía señala los siguientes como ejemplos de usos excluyentes, entendidos como “aquellas formas que, en base a una aparente neutralidad, priorizan el género masculino por sobre otros e invisibilizan, excluyen y evidencian la desigualdad que subyace en las formas”:

- El sustantivo *hombre* como genérico universal y los falsos genéricos.
- Los duales aparentes y asociaciones lingüísticas peyorativas: *soltero/a*, *atrevido/a* o *zorro/a*.
- Los vacíos léxicos: *caballerosidad*, *hombría*, *virilidad*, *hombre de bien*, *instinto maternal/femenino*, *sororidad* (sin equivalentes en el género masculino o femenino respectivamente).
- El uso del masculino para puestos de mayor prestigio: *la gerente*, *la general*.
- El salto semántico: *Se ofrecen capacitaciones para todas las personas: jóvenes, personas adultas mayores y mujeres* (como si *mujeres* fuera una categoría aparte).
- Las asimetrías en el trato: *la señora de [un varón]*.
- Las aposiciones redundantes: *el científico y la mujer investigadora*, *la mujer policía* o *la futbolista mujer* (consisten en destacar la condición sexuada de las mujeres por encima de otros rasgos o atributos que sí son pertinentes al asunto, mientras que a los varones se los suele nombrar por su profesión, estatus social u otra condición).
- El orden de presentación: *hombres y mujeres* (masculino antepuesto)⁴.

2. ALTERNATIVAS A LOS USOS EXCLUYENTES DEL ESPAÑOL: EL LENGUAJE INCLUSIVO

No existe un consenso generalizado en la denominación *lenguaje inclusivo* (Menegotto, 2020; Sardi y Tosi, 2021)⁵. En líneas generales, puede entenderse como el uso de términos que respetan una perspectiva amplia de derechos y evitan formas discriminatorias para referirse a colectivos históricamente discriminados —no solo los referidos al género—, como los pueblos originarios y afrodescendientes, las personas con discapacidad, las personas adultas mayores, entre otros (Tosi, 2019). El uso más extendido hace referencia a las alternativas que buscan dar cuenta

⁴ Podemos agregar a la lista el uso del género femenino para descalificar y hacer alusiones peyorativas o estereotipadas: *débil como una mujer* o *llora como una nena*.

⁵ Incluso, la denominación *lenguaje inclusivo* ha sido cuestionada, por un lado, porque el lenguaje en sí no discrimina ni invisibiliza a grupos sociales, sino que son les hablantes quienes discriminan mediante su uso (Mare, 2018; Raiter, 2020). Por otro lado, porque el término *inclusivo* implica que se incluye a quienes se quedaron *afuera*, lo cual sigue reproduciendo la oposición cisheteronormativa entre centro y periferia (Salerno, 2019).

de la diversidad de géneros y escapar del sistema binario del español. No se trata de un fenómeno nuevo ni exclusivo de esta lengua: de hecho, es absolutamente inusual y llamativo que potenciales cambios lingüísticos similares se repliquen en varias lenguas casi en simultáneo (Ramírez Gelbes y Gelormini Lezama, 2021).

Entre las alternativas propuestas por la guía (*Re) Nombrar* ya referida, se sugiere utilizar:

1. Términos genéricos, colectivos y abstractos: *ciudadanos* → *ciudadanía*.
2. Construcciones metonímicas: *los directores* → *la dirección*.
3. La palabra “persona” antepuesta: *los usuarios* → *las personas usuarias*.
4. Aposiciones explicativas: *El objetivo es proporcionar a los estudiantes una formación plena* → *El objetivo es proporcionar a estudiantes varones, mujeres y LGBTIQ+ una formación plena*.
5. Desdoblamientos: *los diputados* → *los diputados y las diputadas*.
6. Palabras y pronombres sin marca de género: *comunidad, cónyuge, quien/quienes*.
7. Formas femeninas si el referente es una mujer: *presidente* → *presidenta*.
8. Formas no personales: *El candidato debe completar* → *Es necesario completar*.
9. Omisiones del determinante: *Podrán acceder al concurso los profesionales con las siguientes características* → *Podrán acceder al concurso profesionales con las siguientes características*.
10. Estructuras con *se*: *Cuando el ciudadano solicite la documentación* → *Cuando se solicite la documentación*.
11. Determinantes sin marca de género: *Se hará saber a todos los participantes* → *Se hará saber a cada participante*.
12. Preposición seguida de sustantivo: *autorizado* → *con autorización*.

Dentro de estas alternativas podemos diferenciar aquellas que siguen visibilizando a las mujeres (4, 5, 7) de aquellas que no visibilizan ningún género (1, 2, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 12). A este listado se suma el uso del femenino como genérico (Bengoechea, 2015) y el empleo de morfemas inclusivos (Romero y Funes, 2018; Funes y Romero, 2022), que abarcan la acumulación de morfemas de género mediante la utilización de barras (*niños/as*), la *-@* (*niñ@s*), la *-x* (*niñxs*) y la *-e* (*niñes*)⁶. Romero y Funes (2018) proponen un *continuum* de estos morfemas inclusivos desde las formas más conservadoras (primero acumulación de morfemas de género, luego el uso de la *-@*) hasta las más innovadoras (la *-x* y luego la *-e*). Esto se debe a que la acumulación de morfemas de género mediante la utilización de barras es una alternativa que, si bien visibiliza a las mujeres, reproduce el binarismo femenino-masculino. Lo mismo ocurre con la *-@*, símbolo que remite a los morfemas más habituales para designar femenino y masculino: la *-a* y la *-o* respectivamente y que, por tratarse de un símbolo, no puede pronunciarse. La *-x*⁷ surgió como forma no binaria, pero también es difícil de pronunciar. Frente a esta dificultad, comenzó a emplearse el morfema *-e* (también no binario y, por ende, sin visibilización de las mujeres) tanto en la escritura como en la oralidad, y se crearon pronombres inclusivos como *elles* y *nosotres*.

⁶ Si bien estas autoras no lo incluyen en su análisis, el asterisco (*) también fue empleado para reemplazar a morfemas con marca de género: *tod*s*.

⁷ En EE.UU. se popularizó el término *latinex* para designar a los habitantes provenientes de Latinoamérica o de familia latina. El morfema aparece también en el plural de los heterónimos *madre* y *padre*: *xadres* (otra forma inclusiva es *mapadres*).

Ramírez Gelbes y Gelormini-Lezama (2020) sostienen que el empleo de la desinencia *-e* puede entenderse en línea con la de sustantivos como *intérprete* o *estudiante*, de adjetivos como *amable* e *inteligente* y de los pronombres *le* y *les*, invariables en género. Y señalan algunas dificultades para su adopción, por ejemplo, en los casos de las desinencias en *-e* que se corresponden con el masculino, como los plurales *profesores*, *traductores* y *legisladores*⁸. Este es uno de los argumentos que sus detractores utilizan en contra del lenguaje inclusivo, ante el cual Fábregas (2022) contraargumenta que no se trata del mismo morfema *-e*, y señala que prueba de esto es que al agregar el diminutivo *-it-* decimos *president-it-o* y *amigu-it-e*. El autor afirma que la *-e* de género inclusivo, que no se asocia de forma prototípica ni al masculino ni al femenino, tiene la misma consideración gramatical como marca de género que los morfemas *-o* y *-a* en las variedades que la emplean. Por ende, como no se trata de una forma agramatical, su rechazo no puede sostenerse desde el punto de vista de la gramática interna. Frente a esto, cabe señalar la postura de Glozman (2023), quien cuestiona que las formas masculinas, femeninas o no binarias porten en sí y para sí el sentido de inclusión, sino que las formas gramaticales significan en virtud de su inscripción en determinadas tramas discursivas, por lo que “pueden promover el derecho a la identidad de género de las personas no binarias, [pero] también pueden ser expresión de prácticas y discursos cis que refuerzan el imaginario de otredad” (p. 569). Por su parte, Kalinowski (2020) se pregunta si el lenguaje inclusivo se trata de un fenómeno de orden léxico más que morfológico, dado que en un estudio en Twitter, donde se analizan más de 128 millones de tuits producidos entre marzo de 2007 y febrero de 2020 en el país, el 72,37 % de todas las instancias de uso de alguna forma de lenguaje inclusivo se concentraban en cuatro lexemas (*todo*, *amigo*, *chico* y el artículo definido).

Otro de los argumentos utilizados en contra del lenguaje inclusivo es la falta de coherencia en la elección de alternativas inclusivas en un mismo texto, especialmente si se trata de un texto escrito, o incluso en la falta de concordancia en algunas construcciones. Esto podría deberse, como sostienen Romero y Funes (2018), a las distintas estrategias que coexisten en la búsqueda de la más exitosa, ya que ninguna parece satisfacer plenamente todas las necesidades comunicativas. O podría atribuirse a que estamos frente a un embrión de cambio lingüístico (Martínez, 2018) y todavía no nos resulta fácil como hablantes incorporar los cambios morfológicos —más complejos y lentos que los léxicos— a todo el sintagma, sobre artículos, sustantivos, adjetivos, pronombres y determinativos: *Les compañeres desaparecides viven en nosotres* (Gómez, 2016). En cambio, otros autores defienden la falta de coherencia como una estrategia consciente, que tiene por propósito perturbar la gramática establecida, en línea con el concepto de *performatividad* de Butler (2007). Al respecto, Pérez y Moragas (2020) sostienen que precisamente el hecho de que se visibilice en el uso cotidiano la desigualdad estructural es lo que el discurso conservador no tolera, y por eso el rechazo tan vigoroso.

3. EL LENGUAJE INCLUSIVO EN LAS CLASES DE ELSE

Frente al masculino genérico en *todos* y la duplicación *todos* y *todas* tenemos también la opción de elegir *tod@s*, *todxs* o *todes*; por lo que podemos afirmar que el lenguaje inclusivo es un fenómeno de variación lingüística (Raiter, 2020; Fábregas, 2022): un mismo hablante hace uso o no de una forma o variante inclusiva de acuerdo con la

⁸ De hecho, para evitar el morfema masculino de *pibe* (en oposición a *piba*), en plural algunas personas emplean la forma *pibis* (con *-i*) en vez de *pibes* (‘jóvenes’ en un registro más informal).

situación comunicativa⁹. En este caso, no se trata una variación que resulta de un proceso espontáneo ni inconsciente, sino de un proceso planificado “desde arriba”, en términos de Lauria y Zullo (2018): “una intervención glotopolítica sobre el uso público del lenguaje, una acción consciente y deliberada, un gesto militante”. Todavía no tenemos forma de saber si las variantes morfológicas del lenguaje inclusivo se sistematizarán en la lengua o no: es impredecible si una variación va a constituir o no un cambio lingüístico. Lo que sí sabemos es que el lenguaje inclusivo circula de diversas formas y en distintos ámbitos: podemos encontrarlo en las redes, en discursos políticos, en textos periodísticos y literarios, tanto orales como escritos, por lo que es posible que estudiantes de español se encuentren con estas variantes. Debido a esto y porque se trata de una variación, consideramos que es enriquecedor enseñar el lenguaje inclusivo en las clases de ELSE, tal como lo hacemos con variaciones correspondientes a variedades de diversas zonas hispanohablantes.

A pesar de que no hubo avances en este sentido en la actualización de 2020 de los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia, coincidimos con Soler Montes (2023) en que puede enseñarse el lenguaje inclusivo en relación con la competencia sociolingüística, en la que se incluyen los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las convenciones de cortesía, las diferencias de registro y los distintos dialectos y acentos. Su enseñanza habilita instancias de aprendizaje sobre estas nociones y otras fundamentales para quien aprende la lengua española, como las clases de palabras y la concordancia. Asimismo, Soler Montes señala que, si bien las secuencias didácticas que abordan la temática suelen enfocarse en los cursos más avanzados¹⁰, los sesgos de género pueden abordarse en cualquier nivel. En este sentido, propone la siguiente secuenciación de contenidos en relación con la temática:

- A1: morfemas de género marcados y no marcados; heterónimos.
- A2: duplicaciones y alternancia de géneros, pronombres neutros (*lo, alguien, quien/es*).
- B1: sustantivos no sexistas, genéricos abstractos (*comunidad, infancia*).
- B2: ámbitos de uso, uso del genérico.
- C1: duales aparentes, elisión de masculinos superfluos.
- C2: contextos discursivos, expresiones idiomáticas (*llevar los pantalones, pollerudo*) y refranes sexistas.

Abordar el lenguaje inclusivo en clases de ELSE habilita el trabajo con estos contenidos, pero fundamentalmente habilita la discusión y la reflexión metalingüísticas a partir de una coyuntura sociohistórica actual, y permite la comparación con la lengua materna y la cultura de cada estudiante. A su vez, posibilita la reflexión acerca de cómo la lengua refleja desigualdades sociales, culturales, políticas que a la vez construye (Zunino y Dvoskin, 2023) y cómo estas asimetrías inciden en nuestras vidas. Cabe destacar que el género gramatical no es la única dimensión lingüística en la que se exhiben sesgos de género (Zunino y Dvoskin, 2023), así como tampoco la semántica del género pasa exclusivamente por la diferenciación sexual: también se relaciona con otras propiedades como la animación o el movimiento, el tamaño, la forma, la extensión, la peligrosidad, entre otras (Menegotto, 2020). Esto es evidente al oponer pares como *libro/libra* o *manzana/manzano*. A su vez, es preciso señalar que el lenguaje inclusivo se emplea en sustantivos animados que expresan seres humanos pero también se extiende a los animales

⁹ Menegotto (2018) sostiene que “hasta el momento, no hay datos convincentes que confirmen que el español 3G [tres géneros] sea realmente una variedad lingüística completa porque nadie ha demostrado que sea la lengua-i [...] de ningún grupo de hablantes que la hayan adquirido naturalmente por su exposición en el entorno” (pp. 212-213).

¹⁰ Para conocer un ejemplo de secuencia didáctica para los niveles C1-C2 ver Ansaldo (2023).

que se emplean estereotípicamente como mascotas (*gates, perrites*) a los que se asocian propiedades humanas (Fábregas, 2022) y a ciertos sustantivos inanimados (*cuerpes*).

4. LA CIRCULACIÓN DEL LENGUAJE INCLUSIVO: EL CASO DE ARGENTINA

Para dar cuenta de que se trata de un fenómeno extendido, nos centraremos en la difusión que tuvo el lenguaje inclusivo en Argentina: a diferencia de lo que ocurrió en otros países de habla hispana —donde su empleo está limitado a ciertos ámbitos—, en este país cobró particular relevancia a partir de los movimientos de Ni Una Menos —desde 2015— y los Proyectos de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo —2018 y 2020—, y se expandió de maneras inimaginables (Sardi y Tosi, 2021).

Una de las primeras figuras públicas en promover el desdoblamiento fue Cristina Fernández de Kirchner —primera presidenta electa de Argentina, por dos mandatos consecutivos (2007-2011 y 2011-2015), y vicepresidenta entre 2019 y 2023—, quien en sus discursos se caracteriza por emplear la fórmula “todos y todas”¹¹ y fue una de las promotoras del uso de la palabra *presidenta* (Mare, 2018). Este término, a pesar de que ya aparece documentado en español desde el siglo XV y fue registrado en el diccionario académico de la RAE desde 1803 —es decir, desde hace 220 años—, sigue encontrando mucha resistencia, incluso mediante argumentos falaces¹². La negativa al empleo de la flexión femenina no es privativa de esta palabra ni de los sustantivos derivados del participio presente (terminados en *-nte*), sino que se asocia a los cargos de poder ocupados por mujeres: palabras como *sirvienta* y *clienta* no generan tal rechazo (Mare, 2018; Menegotto, 2020). De todas maneras, cada vez son más frecuentes construcciones como *la ministra* o *la jueza*, si bien también generan resistencia y muchas mujeres siguen optando por autopresentarse mediante títulos profesionales en masculino: *gerente* en lugar de *gerenta* (Bengoechea, 2015).

Con respecto al movimiento Ni Una Menos, este nació luego de la noticia del asesinato de Chiara Páez —una adolescente embarazada de 14 años— a manos de su novio, Manuel Mansilla, dos años mayor. Un grupo de periodistas, escritoras, investigadoras y activistas autoconvocadas se organizaron desde las redes sociales para realizar una maratón de lectura el 26 de marzo de 2015 bajo la consigna con ese nombre, que tiene su origen en el poema “Ni una muerte más”, de Susana Chávez, de 1995 (Sardi y Tosi, 2021). La consigna se viralizó como *hashtag* y se mantuvo para convocar a una movilización contra los femicidios y la violencia machista para el 3 de junio del mismo año, que fue masiva; luego pasó a ser el nombre del colectivo que lucha contra la violencia machista. La marcha se repite todos los años en la misma fecha y el movimiento se replicó en varios países. Asimismo, fueron significativos en la expansión del lenguaje inclusivo los debates en torno al Proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo, que se trató por primera vez en el Congreso de la Nación en 2018; ya había sido presentado por la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito siete veces, pero nunca antes había tenido el suficiente apoyo de los legisladores. Ese año el proyecto se aprobó en la cámara de

¹¹ En el discurso que pronunció en el lanzamiento de su campaña presidencial en 2007, en el Teatro Argentino de La Plata, se refiere “a todos los argentinos, a todas las argentinas” (Ver <https://www.cfkargentina.com/lanzamiento-de-la-campana-presidencial-en-el-teatro-argentino-de-la-plata/>).

¹² Ejemplo de esto es la afirmación de un diputado de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: “‘presidente’ porque preside el ‘ente’” (Ver <https://www.youtube.com/watch?v=ahltXUiA2mc&t=2s>).

diputades, pero no en la de senadores¹³. A pesar de esto, su tratamiento en el Congreso y la amplia circulación del tema hicieron que se visibilizaran problemáticas de género y sexualidad que exceden aquellas relacionadas estrictamente con el aborto (Dvoskin, 2021), como los modos en que nombramos. Cabe destacar que estos sucesos históricos también potenciaron la demanda por la plena implementación en el sistema educativo argentino de la Ley 26150, conocida como “Ley de Educación Sexual Integral” (Dvoskin, 2021; Sardi y Tosi, 2021). Esta ley, sancionada en octubre de 2006, estableció la obligatoriedad de la educación sexual en todas las escuelas del país, tanto de gestión estatal como privada, desde el nivel inicial hasta el superior de formación docente y de educación técnica no universitaria. Y funciona como un marco propicio para incorporar la reflexión sobre el lenguaje inclusivo y sobre las múltiples proyecciones de nuestros usos lingüísticos (Zunino y Dvoskin, 2023).

Otro hito histórico que contribuyó a la utilización de morfemas no binarios fue la sanción en 2012 de la Ley 26743 de Identidad de Género, que entiende la identidad como una vivencia interna e individual, por lo que otorga a todas las personas el derecho a ser tratadas de acuerdo con su identidad de género y el nombre de pila que adopten. La norma, aunque mantenía el binomio sexual, contemplaba el derecho de realizar cambios en el documento nacional de identidad sin autorización judicial o médica y el derecho a la salud de travestis, transexuales y transgénero a intervenciones quirúrgicas y tratamientos hormonales a requerimiento. Esta ley fue actualizada en el 2021 mediante el Decreto N.º 476, que incorporó la nomenclatura “X” en el documento nacional de identidad y en el pasaporte como opción para las personas cuyas identidades no se ajusten al binomio masculino/femenino. Por el momento, Argentina es el único país de Latinoamérica en garantizar este derecho mediante una legislación nacional.

A su vez, la expansión del uso del lenguaje no fue ajena a la regulación lingüística. Por un lado, varias universidades publicaron guías de uso y habilitaron el empleo de lenguaje inclusivo en el ámbito académico mediante resoluciones. Por otro lado, en junio de 2022 el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires emitió la Resolución n.º 2566 que regulaba el uso del lenguaje inclusivo en las aulas y exigía respetar las reglas del idioma español y sus normas gramaticales, lo cual en los medios trascendió como “prohibición” del lenguaje inclusivo. Entre las numerosas voces que se proclamaron en relación con estas medidas, destacamos el comunicado de prensa publicado por lingüistas del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), quienes señalan que justamente porque los usos inclusivos son una novedad, no están reglamentados ni presentes en diccionarios, gramáticas o libros escolares, instrumentos que solo registran los usos ya asentados en las comunidades; pero esto no implica que se trate de usos *incorrectos* (Bonnin *et al.*, 2022). En julio del mismo año, en la provincia de Jujuy se presentó el proyecto de ley “Uso Correcto del Idioma Español en las Escuelas”, que establecía “el uso exclusivo del idioma español”, dejando fuera al lenguaje inclusivo y, por exclusión, también a otras lenguas, entre ellas las indígenas y la lengua de señas.

Este panorama da cuenta de que el lenguaje inclusivo circula en las redes, en los medios, en algunos discursos políticos¹⁴ e incluso en ciertas obras literarias. Como ejemplos podemos nombrar la publicación por Ethos

¹³ Finalmente, la ley fue aprobada en diciembre de 2020, la segunda vez que se trató el proyecto en el recinto parlamentario.

¹⁴ En una de sus primeras visitas oficiales, el presidente Alberto Fernández (2019-2023) abrió su discurso en la provincia del Chaco con “Buen día, amigos, amigas y amigos” y lo cerró diciendo “Gracias a todos, a todas y a todes”. (Ver https://lanacionar-prod.video.arc-cdn.net/wp-lanacionar/2020/01/08/5e15e67acff47e0009ef32e2/t_3e8690e6e3a94450a5cb2c9da5b17461_name_Discurso_Alberto_Fernandez/file_1280x720-2000-v3_1.mp4).

Traductora en 2018 de la primera versión de *El Principito* con lenguaje inclusivo, presentada durante el 33.º Encuentro Nacional de Mujeres de Trelew, y la primera novela argentina escrita en lenguaje inclusivo: *Vikinga Bonsái*, de Ana Ojeda, publicada en 2019 por Eterna Cadencia y seleccionada en 2021 para formar parte de la colección Leer Abre Mundos del Ministerio Nacional de Educación, que se entrega a todas las escuelas del país. En relación con el ámbito educativo, además, podemos referirnos a la nota aclaratoria que empezó a aparecer en 2018 en las páginas legales de algunos libros escolares para enunciar la decisión de emplear el masculino genérico. Al respecto, Sardi y Tosi (2021) señalan que el hecho de que sea necesaria una aclaración sobre su uso “no pasa inadvertido y, por ende, debe ser explicado y argumentado, aunque sea esta una forma bastante aséptica y que no evidencia una toma de postura que se plasme en la misma redacción del texto” (p. 181). Otro ejemplo a destacar es el ejercicio de reescritura de un fragmento de la epopeya gauchesca argentina *El Martín Fierro*, en una de las emisiones televisivas del programa Seguimos Educando¹⁵, implementado durante 2020 y 2021 luego de la suspensión de las clases presenciales a causa de la pandemia por COVID-19.

Actualmente, son pocos los estudios sistemáticos que aporten datos sobre variantes utilizadas y contextos de uso (Stetie *et al.*, 2023; Stetie y Desmery, en evaluación). Sin embargo, como señalamos, es innegable y significativo que textos que hacen uso del lenguaje inclusivo circulen en géneros y formatos tan variados. Problematizarlo en las clases de ELSE no implica enseñar una nueva norma que deba imponerse, sino analizar un fenómeno lingüístico fértil para reflexionar y debatir sobre cómo funciona(n) la(s) lengua(s) y qué implicancias tiene lo que decimos.

BIBLIOGRAFÍA

ANSALDO, Sofía (2023): *El masculino ¿genérico? Algunas propuestas para abordar el lenguaje inclusivo en clase* [En línea]. XVIII Foro Internacional de profesores ELE/EL2, Universidad de Valencia. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.15966.41284> (Consulta: 22/7/2023).

ALARIO, Carmen, Mercedes BENGOCHEA, Elira LLENDÓ y Ana VARGAS (1995): *La representación de lo femenino y lo masculino en la lengua*. Madrid: Instituto de la Mujer.

BENGOCHEA, Mercedes (2015): «Cuerpos hablados, cuerpos negados y el fascinante devenir del género gramatical», *Bulletin of Hispanic studies*, 92(1), 1-24.

BONNIN, Juan, Gabriel DVOSKIN, Daniela LAURIA, María LÓPEZ GARCÍA, Paula SALERNO, Carolina TOSI y Gabriela ZUNINO (2022): *¿Qué dice la lingüística sobre el lenguaje inclusivo?* [En línea] 14 de junio de 2022. <http://novedades.filo.uba.ar/novedades/%C2%BFqu%C3%A9-dice-la-ling%C3%BC%C3%ADstica-sobre-el-lenguaje-inclusivo> (Consulta: 20/7/2023).

BUTLER, Judith (2007): *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Barcelona: Paidós.

¹⁵ Puede verse el fragmento de la emisión en <https://www.youtube.com/watch?v=qAbPx3muXMM>.

DVOSKIN, Gabriel (2021): «Between the urgent and the emerging: representations on sex education in the debate for abortion legalization in Argentina», *Frontiers in Sociology*, 6, 1-13.

FÁBREGAS, Antonio (2022): «El género inclusivo: una mirada gramatical», *Cuadernos De Investigación Filológica*, 51, 25-46.

FUNES, María Soledad y María Cecilia ROMERO (2022): «Resistencias al lenguaje inclusivo: entre la variación y la normativa», *Cuadernos de Literatura. Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, 19, 71-94.

GLOZMAN, Mara (2023): «Morfología lingüística, saberes metalingüísticos y formación discursiva: desafíos del lenguaje inclusivo en la Argentina actual», *Caracol*, 25, 543-574.

GÓMEZ, Rocío (2016): *Pequeño manifiesto sobre el género neutro en castellano*, [En línea] <https://linguaultrafinitio.files.wordpress.com/2016/04/pequec3b1o-manifiesto-sobre-el-gc3a9nero-neutro-en-castellano.pdf> (Consulta: 20/7/2023).

KALINOWSKI, Santiago (2020): «Lenguaje inclusivo en usuarios de Twitter en Argentina: un estudio de corpus», *Cuarenta Naipes. Revista de Cultura y Literatura*, 2(3), 233-259.

LAURIA, Daniela y Julia ZULLO (coords.) (2018): *Inclusive el lenguaje. Debate sobre lengua, género y política*. Buenos Aires: Instituto de Lingüística, FFyL, UBA.

MARE, María (2018): «Sobre el cambio lingüístico», en Mare, María y María Fernanda Casares (eds.), *¡A lingüístiquearla!*, Neuquén: Editorial Educo, 77-96.

MARTÍNEZ, Angelita (2018): «Cuando “la mano invisible” se visibiliza. La conciencia social y el cambio lingüístico», *I Jornadas Nacionales de Lingüística y Gramática Española*, Buenos Aires: USAL.

MARTÍNEZ, Angelita (2019): «El lenguaje inclusivo. La mirada de una lingüista», *Actas del Primer Congreso de Lenguaje Inclusivo*, La Plata: Memoria Académica, Universidad Nacional de La Plata.

MENEGOTTO, Andrea (2020): «Español 2G y español 3G: propiedades morfosintácticas y semánticas del lenguaje inclusivo», *Cuarenta Naipes. Revista de Cultura y Literatura*, 2(3), 207-232.

MINISTERIO DE LAS MUJERES, GÉNEROS Y DIVERSIDAD (2021): *(Re) Nombrar. Guía para una comunicación con perspectiva de género*, Buenos Aires: MinGéneros.

PÉREZ, Sara y Florencia MORAGAS (2020): «Lenguaje inclusivo: malestares y resistencias en el discurso conservador», en Kalinowski, Santiago, Javier Gasparri, Sara Pérez y Florencia Moragas (eds.), *Apuntes sobre lenguaje no sexista e inclusivo*, Rosario: UNR Editora, 97-102.

RAITER, Alejandro (2020): «Variación lingüística e identidad», *Cuarenta Naipes*, 3, 275-294.

RAMÍREZ GELBES, Silvia y Carlos GELORMINI-LEZAMA (2021): «Del voseo al lenguaje inclusivo: estandarización, prescripción y cambio lingüístico», *Lenguas Vivas*, 31-40.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)* [En línea] <https://www.rae.es/dpd/>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009): *Nueva Gramática de la lengua española (NGLE)*, Madrid: Espasa.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2012): *Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas* [En línea] https://www.rae.es/sites/default/files/Informe_lenguaje_inclusivo.pdf (Consulta: 20/7/2023).

ROMERO, María Cecilia y María Soledad FUNES (2018): «Nuevas conceptualizaciones de género en el español de la Argentina: un análisis cognitivo-prototípico», *RASAL Lingüística*, 7-39.

RUBIN, Gayle (1986): «El tráfico de mujeres. Notas para una economía política del género», *Nueva antropología*, 30.

SARDI, Valeria y Carolina TOSI (2021): *Lenguaje inclusivo y ESI en las aulas. Propuestas teórico-prácticas para un debate en curso*, Buenos Aires: Paidós.

SALERNO, Paula (2019): «Lenguaje, género y los límites de la desigualdad», *Tábano*, 15, 109-115.

SOLER MONTES, Carlos (2023): *Taller. La enseñanza del lenguaje inclusivo en la clase de español, de la A a la X. Carlos Soler* [En línea] <https://vimeo.com/813286489/941dc95e1a> (Consulta: 22/7/2023).

STETIE, Noelia Ayelén, Camila MARTÍNEZ REBOLLEDO y Gabriela Mariel ZUNINO (2023): «Diversidad de género y variación lingüística en el español de América: procesamiento de estereotipos y morfología de género en Argentina y Chile», *Revista de Estudos da Linguagem*, 31(2), 1-52.

STETIE, Noelia Ayelén y Laila DESMERY (en evaluación): «Lenguaje inclusivo de género: un instrumento para el análisis de representaciones, percepciones y usos».

TOSI, Carolina (2019): «Marcas discursivas de la diversidad. Acerca del lenguaje no sexista e inclusivo y la educación lingüística: aproximaciones al caso argentino», *Álabe*, 20.

TOSI, Carolina (2020): «¿Hojas de estilo para el lenguaje inclusivo? Un análisis de las prácticas de corrección de estilo en el ámbito editorial», *Ex libris*, 169-179.

ZUNINO, Gabriela Mariel y Gabriel DVOSKIN (2023): «Tirándole (de) la lengua a la ESI: con la lengua sí nos metemos», en Baéz, Jéssica (comp.), *Lengua y Literatura en foco. ESI en la formación docente*, Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones, 91-126.

LA COMPETENCIA TRADUCTORA DE LOS DOCENTES DE ELE, HIPERCOMPETENCIA DEL SIGLO XXI

MONICA RITA BEDANA

ELE USAL Torino

RESUMEN: En un curso de formación sobre la vuelta de la traducción a las aulas de ELE impartido en 2022, en la Escuela de Español de la Universidad de Salamanca en Italia propusimos a los docentes combinar un enfoque comunicativo y por tareas con una mirada *de traductor profesional* sobre los textos. Nos centramos en observar el proceso traductor, más que el resultado final, para descubrir los caminos por los que un profesional transita cuando intenta acercarse a la traducción *más adecuada posible* a lo que el texto pide. Presentamos la competencia traductora como un ejercicio temprano de responsabilidad de la palabra y como técnica cultural para la vida. Los resultados del curso han revelado que para los docentes aprender a leer un texto con ojos de traductor, antes de llevarlo al aula, los ha obligado en muchos casos a medirse con sus creencias sobre la lengua materna, mucho más que sobre la lengua *otra*, y a revolucionarlas.

En su discurso de ingreso en la Real Academia Española, titulado *Traducción y enriquecimiento de la lengua del traductor*, Valentín García Yebra definió la “capacidad incomparable de la traducción para enriquecer la lengua del traductor” como “una de las facetas más luminosas”¹ del oficio. Era el 27 de enero de 1985 y faltaban más de treinta años para la publicación del *Volumen Complementario*² del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), que pone el acento sobre la mediación lingüística y el empoderamiento que supone, para los aprendientes, hacerse *transportadores de significados*³ entre una *lenguacultura* y otra. El *Volumen Complementario* bien refleja el interés social que se ha generado alrededor de la práctica profesional de la traducción en los últimos años. Las aulas en las que se enseña una lengua ulterior no deberían quedarse indiferentes ante este fermento. La evolución de la mirada científica sobre la traducción y su didáctica —por fin libre de la anticuada acusación de no ser una actividad comunicativa— y la reflexión pedagógica sobre nuestra relación con la enorme variedad de textos con la que entramos en contacto cada día ya no pueden sintetizarse, en un manual de clase, en la frase “Traduce el siguiente texto”, sin más. Hace falta que el profesor de lengua ulterior que hoy quiera llevar a su aula la traducción se adentre, a través de una formación específica, en “esa relación de intimidad de lenguas y de textos que la traducción revela, presenta, y de la que deja huella” (Berman, 2008). Huella que es

¹ García Yebra, V. (1985) *Traducción y enriquecimiento de la lengua del traductor* [En línea] 27 de enero de 1985. https://www.rae.es/sites/default/files/Discurso_de_ingreso_Valentin_Garcia_Yebra.pdf

² A.A.VV. (2021) Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Volumen Complementario [En línea] 28 de septiembre de 2020. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1950f982-94a8-45c2-bd4d-7d0c68d29857/mcer-vc.jpg>

³ Del latín *traductor*, *-ōris* 'el que hace pasar de un lugar a otro'. *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.6 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [Fecha de la consulta: 10 de agosto de 2023].

oficio distintivo del ser humano, tanto si entendemos la palabra “oficio” como “ocupación habitual”, “profesión”, o como “habilidad y destreza logradas por la práctica de una actividad”⁴.

1. UNA APUESTA DE FORMACIÓN CON ENFOQUE PROFESIONAL PARA LA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN EN LAS AULAS DE ELE

Entre octubre y noviembre de 2022 en la Escuela de Lengua Española de la Universidad de Salamanca en Italia —ELE USAL Torino— impartimos el curso en línea *Dragomanes. Volver a la traducción en clase de ELE*. El curso se alojó en el *Campus Virtual ELE USAL* (una plataforma *Moodle*) y contamos con la colaboración de la editorial italiana Zanichelli, que desde 2020 cuida paso a paso de la comunicación con los profesores que participan en nuestros *Programas de Desarrollo Profesional para Docentes Italo-fonos de ELE* (PDPI). La alianza de la Escuela de Turín con una editorial que tiene más de 150 años de experiencia en la publicación de manuales escolares se ha revelado decisiva para aglutinar a una gran comunidad de docentes de ELE alrededor de un proyecto de formación basado en el análisis de sus necesidades reales y específicas, en la investigación-acción y en la experimentación.

El curso se articuló en cinco módulos y en una combinación de clases sincrónicas y asincrónicas. A lo largo de más de un mes asignamos a los docentes varias tareas de traducción para que pusieran en práctica las estrategias traductoras con enfoque profesional ilustradas durante las clases. Aplicamos la evaluación continua a las tareas de traducción realizadas por los docentes en los foros del *Campus Virtual*, en muros colaborativos de la herramienta tecnológica educativa *Padlet* y durante las clases sincrónicas. Asignamos una tarea final de autoevaluación y reflexión sobre las competencias adquiridas y de evaluación general del curso, ambas en la modalidad de *respuesta abierta*.

En *Dragomanes* participaron 239 docentes italo-fonos de ELE de escuelas públicas italianas, de los cuales 9 tenían el español como lengua materna y 2 no tenían ni el español ni el italiano como lengua materna. La participación de docentes cuya lengua materna no coincidía con la lengua meta de la traducción —en nuestro caso el italiano— amplió el abanico de consideraciones finales sobre la relación del docente con sus lenguas de trabajo.

Como es costumbre en nuestros cursos de formación para profesores tuvimos en cuenta el mayor número posible de necesidades didácticas específicas de los docentes, recogidas a lo largo de cursos anteriores y ligadas, entre otros factores, al grado y al tipo de escuela en el que imparten las clases; a la zona geográfica y al tipo de territorio a los que pertenece su instituto; al nivel de conocimiento del italiano que tienen los aprendientes en aulas cada vez más plurilingües y donde es cada vez más frecuente que la lengua materna de los estudiantes no coincida con la lengua materna del profesor. Según los datos de agosto de 2021 del Ministerio de Educación italiano la presencia de niños y jóvenes de origen migratorio (Ministero dell’istruzione, 2022) de primera o segunda generación representa el 10,3 % de la población escolar. La práctica constante, en el aula, de la traducción y mediación

⁴ *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.6 en línea]. <<https://dle.rae.es> [Fecha de la consulta: 10 de agosto de 2023].

naturales abre al grupo-clase el acceso a un espacio compartido especial, donde la aportación lingüística y cultural de cada estudiante es valiosa para superar los problemas comunicativos generales. En este contexto, si el docente tiene nociones profesionales del proceso traductor puede potenciar en el alumno la adquisición de una competencia inmediatamente utilizable dentro y fuera de las paredes del aula —no es raro que estos jóvenes sean los primeros intérpretes de sus padres en varios ámbitos de la vida cotidiana y especialmente en lo relacionado con la burocracia del país al que se han mudado a vivir—.

El 26,9 % de estos estudiantes viene de África —los chicos y las chicas marroquíes representan el 12,6 % de ese grupo—; el 20,2 % de Asia —y son 51.000 los estudiantes chinos— y el 7,9 % de América. Los datos sobre el futuro del español que el Instituto Cervantes elabora en el informe anual *El español una lengua viva* (Instituto Cervantes, 2022) nos hacen pensar que para estos tres grupos de estudiantes el aprendizaje o el mantenimiento del español como lengua ulterior en su formación escolar podría representar un valor añadido especialmente significativo; un factor que quizás los docentes de ELE deberían tener en cuenta a la hora de orientar a los aprendientes hacia su futuro profesional. Además, la observación por parte de los profesores de cómo se desarrolla la adquisición y/o consolidación paralela de dos lenguas romances —italiano y español— a través de la traducción abre sin duda el camino a interesantes líneas de investigación sobre la didáctica de ambas *lenguaculturas*, también desde una perspectiva etnográfica y sociocultural.

2. LOS EJES VERTEBRADORES DEL CURSO

Por su naturaleza compleja la traducción no cabe en una sola definición, ni hemos querido abrumar con los aspectos teóricos de la disciplina a los docentes que participaron en *Dragomanes*; aun así, nos ha parecido esencial subrayar a lo largo del curso que la mirada del traductor profesional sobre cualquier texto en el que trabaja es siempre una lectura del mundo, por lo tanto es un antídoto a la extrema fragmentación del saber a la que está sometida la sociedad actual (Morin, 2000). Observar, desmontar y reconstruir la realidad con ojos de traductor no tiene que ver con la acumulación estática de nociones, sino con la manera en la que manejamos el conjunto de nuestros saberes, conectándolos entre sí.

Vertebramos el curso alrededor de estos ejes:

- la traducción enriquece tanto la lengua de partida como la de llegada de quien traduce;
- traducción es todo;
- la traducción es para todos: no solo para alumnos con niveles altos de conocimiento de la lengua de partida, ni solo para alumnos de bachillerato;
- la traducción es una *hipercompetencia* que pasa inadvertida y está descuidada por el actual sistema de instrucción italiano, a pesar de que impregna, bajo distintas formas, cada instante de la vida humana. No en vano Walter Benjamin, en su ensayo *La tarea del traductor*, afirmaba que “La vida lingüística es vida humana, histórica” (Benjamin, 2023) y Gianfranco Folena veía la “traducción como tradición” (Folena, 2021);
- introducir en la didáctica de lengua ulterior algunas de las estrategias propias de la traducción literaria profesional y favorecer así la adquisición de la *hipercompetencia traductora* —peculiarísima capacidad

crítica de un texto— protegerá a nuestros alumnos, en sus vidas de ciudadanos adultos, de los perniciosos efectos de una lectura superficial de los eventos del mundo y de esa credulidad acrítica que la llegada de internet y de las nuevas tecnologías está difundiendo (Tomasin, 2017).

Nuestro programa sobre traducción se insertaba en un cauce formativo general de ELE USAL Torino mucho más amplio. Desde sus inicios la Escuela tiene como objetivo el replanteamiento de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura para el docente italófono de ELE proponiendo una didáctica que acostumbre a la observación de la literatura en la lengua y que incluya en sus prácticas una perspectiva etnográfica y sociocultural de la disciplina (Cuesta, 2014, 2019). Consideramos al profesor un intelectual libre (Freire, 2008) y un profesional de la enseñanza. En cuanto a la relación con cualquier texto auténtico seleccionado para ser llevado al aula, nunca obviamos el hecho de que se trata de una estructura compleja que tiene una génesis compleja y que sin embargo nunca debería acomplejar o atemorizar ni al docente ni al discente. El texto no es objeto de culto ni está reservado a unas élites, sino que nos pertenece a todos y contribuye a “establecer puentes entre la lengua del alumnado y la lengua de la escuela, entre la lengua de entre los muros y la lengua del afuera” (Cuesta, 2014).

El enfoque didáctico aplicado al curso *Dragomanes* se resume en esta imagen de la *Grammatica della fantasia* de Gianni Rodari:

Una piedra lanzada en el agua de un estanque genera olas concéntricas que se extienden en la superficie y el movimiento que [la piedra] produce involucra, a distancias diferentes y con diferentes efectos, al nenúfar y a la caña de pescar, al barquito de papel y a la veleta del pescador... De forma similar una palabra, lanzada al azar en la mente, produce olas en la superficie y en las profundidades, provoca una serie infinita de reacciones en cadena, involucrando en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños. (Rodari, 2010)

Así actúa también el proceso de traducción —que con la lectoescritura labra un circuito—, si lo asimilamos a una piedra que el docente lanza en ese estanque que es la clase. La práctica de la traducción con enfoque profesional activa olas concéntricas en la superficie del aprendizaje —la utilización de una serie de procesos hasta cierto punto mecánicos de lectura del texto — y al mismo tiempo genera en las profundidades pequeños tsunamis que tocan, activan (o reactivan) y subliman una forma personal de manejar el conocimiento. De esa ósmosis de movimientos nace la traducción. Para que la naturaleza del proceso de traducción fuera inmediatamente comprensible a los docentes que participaron en *Dragomanes* recurrimos a la comparación que el traductor Javier Calvo utiliza en su ensayo *El fantasma en el libro. La vida en un mundo de traducciones*: traducir es desmontar una construcción hecha con piezas de Lego y volver a construirla igual, pero con piezas de otra marca (Calvo, 2016). Esa marca es única, irrepetible e independiente en cada ser humano y es una nueva forma, para el estudiante de ELE, de adecuarse a una situación comunicativa: una forma profesional y profesionalizante; científica y creativa a la vez. Implica, además, entender y ejercer desde muy temprana edad la responsabilidad de la palabra ya que, al igual que el traductor profesional, el alumno *reconstructor del texto* se vuelve coautor del mismo. La firma del traductor, en un texto, rubrica la responsabilidad con la que ha escogido las palabras para poner en contacto dos culturas. La traducción es siempre un ejercicio de responsabilidad social.

3. ADQUIRIR LA COMPETENCIA TRADUCTORA CON ENFOQUE PROFESIONAL: APUNTES DE METODOLOGÍA

Al diseñar *Dragomanes* elaboramos para los docentes una *Guía didáctica minimalista de la traducción con enfoque profesional* donde presentamos al traductor como un sabueso infalible a la hora de localizar y solucionar problemas y como un lector feroz, no por la cantidad de textos leídos sino por la profundidad con la que siempre lee. El traductor sabe ver lo que hay *detrás* de las líneas de cualquier texto (Cassany, 2006); sabe leer incluso el silencio y el vacío. Propusimos una didáctica más centrada en el proceso que en el resultado porque, como señalaba Antoine Berman, la traducción “no es búsqueda de equivalencias sino movimiento hacia el parentesco de las lenguas. Ella produce este parentesco sin suponerlo. En este sentido, es la mayor conmoción que pueda conocer la lengua dentro de la esfera de lo escrito” (Berman, 2008). La observación de “ese movimiento” favorece la evaluación formativa continua, así que introdujimos pautas de evaluación de este tipo para las tareas que propusimos a los docentes: no existe *la* traducción perfecta o ideal a la que evaluar de forma sumativa, sino *una* traducción *más o menos adecuada* a lo que “la voz del texto” pide (Cavagnoli, 2019) y en la que debemos saber justificar científicamente cada una de nuestras elecciones.

Construimos el curso con enfoque comunicativo y por tareas, en concreto por series de tareas posibilitadoras que ayudaran a cumplir con la tarea final de traducción del texto, labrando así un “recorrido de procesos” (Hurtado Albir, 2008). Gracias a este enfoque los docentes comprobaron que cuanto más se traduce más se desarrolla la competencia traductora y que este ciclo, si está alimentado por textos auténticos y significativos, apasiona y atrapa al estudiante. Aconsejamos además que la traducción entrara en clase de ELE como proyecto cooperativo a largo plazo por el que valiera la pena formar y entrenar equipos, en lugar de trabajar en grupos destinados a disolverse al final de cada tarea.

Apostamos por una didáctica que explicara a los aprendientes desde el primer momento los objetivos del “recorrido de procesos”; escogimos un modelo de capacitación del alumno basado en la *pericia* (conocimientos, habilidades y destrezas del traductor), la *autonomía* (capacidad de trabajar de forma profesional y competente, sin la guía del profesor) y la *autenticidad* (las actividades del aula, en su complejidad, reflejan la complejidad real del mundo, son espejos de las tareas que el alumno podría realizar como profesional en el futuro) (Kiraly, 2000).

Una acertada y muy variada selección de textos auténticos por parte del docente es la base del éxito y el motor del “recorrido de procesos” cíclicos de la traducción. Cada texto empieza y termina con un nuevo texto. Quizás sea este el trabajo más difícil, porque es precisamente la mirada del docente sobre el texto la que puede favorecer o inhibir

la conversión de la clase en una auténtica comunidad de interpretación en la que el papel del docente no sea ya el de «guardián de la palabra escrita» y único intérprete autorizado, sino el de quien enseña a leer literariamente, espolea el diálogo entre textos y lectores, ayuda a «poner límites a la interpretación» y facilita además el contacto con la historia de las interpretaciones a fin de que cada persona o cada grupo construya, lo más sólidamente posible, la suya propia. No se trata aquí, por tanto, de llegar a una Verdad con mayúsculas, sino de arriesgarse en un ejercicio de honestidad intelectual a aventurar la propia interpretación, que no sólo ha de ser

respetuosa con la semántica del texto, sino que también ha de defenderse ante los demás para someterla a su escrutinio y a una eventual discrepancia. (Cuesta, 2014)

Textos que deben ser *también* narrativos —la traducción literaria es el jardín del Edén en el que piensan en automático casi todos los docentes de lengua ulterior cuando oyen la palabra “traducción”— además de, por poner solo algún ejemplo, textos instructivos, descriptivos, argumentativos y, sobre todo, significativos para los alumnos. En un mundo en el que la idea de texto literario ya no se puede asociar a un género definido y vive más bien en el fértil terreno de lo híbrido, el profesor que se acostumbre a observar la literatura en la lengua sabrá sin duda encontrar en *Twitter* (ahora *X*) a un discreto discípulo de Augusto Monterroso que capture la atención de su clase o, en *Tik-Tok*, a un émulo convincente de Eduardo Galeano que sirva de aliciente para la traducción. Que el profesor de lengua investigue, conozca y saque inspiración de los ámbitos de lectura por los que se mueven habitualmente nuestros estudiantes, nativos digitales, nos parece una labor esencial en esta época de lucha contra el desinterés por la lectura o su abandono temprano.

Hay que entrenar la competencia traductora de manera sistemática, evitando a toda costa las prisas por llegar a la traducción de textos literarios, ya que los malos resultados en este ámbito suelen generar renuncia didáctica en el profesor y gran frustración en los alumnos (García Yebra, 1997). Con *Dragomanes* los docentes han aprendido que es larga la lista de parámetros cuyo equilibrio hay que buscar cuando traducimos, y que se necesita tiempo para manejarlos con cierta soltura, incluso en textos sencillos: debemos preguntarnos de qué tipo de texto se trata, en qué contexto aparece, a qué tipo de lector se dirige, qué estilo tiene, qué registros emplea, qué ritmo; observar la economía lingüística, la sutileza de lo que el texto no dice explícitamente; imaginar el efecto provocado por el texto en el lector de la lengua de partida, intentar despertarlo también en el lector de llegada, y varios elementos más. Antes de asumir el reto de la traducción y para que incluso las primeras tareas facilitadoras salgan de la mejor manera el profesor debe entrenar al menos la competencia temática, lingüístico cultural y de documentación de sus alumnos (García Yebra, 1997) y hacerlo, posiblemente, de forma colaborativa con el docente de la lengua de llegada.

La tarea final debería simular siempre un encargo de traducción real. En el caso de *Dragomanes* hicimos coincidir el curso con la presentación de las candidaturas al concurso de la Comisión Europea *Juvenes Translatores*, que cada año premia a los mejores traductores jóvenes de la Unión Europea. Los profesores pudieron inscribir sus clases en el concurso y entrenar a sus alumnos empleando las competencias didácticas recién adquiridas sobre la traducción con enfoque profesional. Entre grandes entusiasmos hubo dos institutos finalistas: no podíamos imaginar mejor cierre de curso que la demostración tangible de que la traducción es una técnica cultural para la vida (Nord, 2019).

4. CONCLUSIÓN

Llevar la traducción a una clase de lengua ulterior a través de un prisma profesional lleva al profesor a medirse con su idea de lengua. Valentín García Yebra veía la traducción como una vuelta a casa, y la “intención de retorno,

de regreso a la lengua propia implica, normalmente, mayor intensidad de lectura. El traductor no puede contentarse con la comprensión del lector común, sino que ha de procurar acercarse en lo posible a la comprensión total” (García Yebra, 1997). En el discurso de ingreso en la Real Academia con el que abrimos este artículo, el gran filólogo y traductor añadía: “No puede ser buen traductor quien no sea maestro en su propia lengua. Es ésta una maestría difícil, limitada, porque la lengua está siempre evolucionando”. El 63 % de los profesores de ELE que participaron en *Dragomanes* declaró en la tarea de evaluación final del curso que la práctica de la traducción había hecho tambalearse algunos de sus convencimientos sobre su nivel de dominio de la lengua materna. Por otra parte

la formación docente, en tanto supone un cuerpo de saberes a enseñar a nuevas generaciones es una variable más sobre las creencias que las personas poseen acerca de la lengua y la literatura. En gran medida lo que se pone en juego en una clase, para nosotros en particular de lengua y literatura, es la relación entre los conocimientos oficiales, legitimados socialmente, y los desclasados o deslegitimados en tanto sus papeles fundantes en las identidades de las personas. (Cuesta, 2014)

Si *Dragomanes* ha servido para poner en marcha un proceso de renovación y crecimiento —*Wachstum*, lo definía Antoine Berman— de las ideas sobre la lengua de unos cuantos docentes de ELE apasionados de su profesión, no faltarán en nuestro futuro otros caminos formativos sobre la traducción que sigan poniendo a prueba el conocimiento adquirido. Las lenguas cambian, la competencia traductora se queda: si un alumno tiene la posibilidad, gracias a un buen maestro, de entrenarla en la palestra de la inmensa riqueza del español, cualquier lengua materna fortalecerá sus músculos.

BIBLIOGRAFÍA

BENJAMIN, Walter (1920): *Il compito del traduttore*, Milano: Mimesis Edizioni.

BERMAN, Antoine (2008): *L'Âge de la traduction. “La tâche du traducteur de Walter Benjamin, un commentaire*, Paris: PUV Éditions.

CALVO, Javier (2016): *El fantasma en el libro. La vida en un mundo de traducciones*, Barcelona: Seix Barral.

CASSANY, Daniel (2006): *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona: Anagrama.

CAVAGNOLI, Franca (2019): *La voce del testo*, Milano: Feltrinelli.

CUESTA, Carolina (2019): *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente*, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

CUESTA, Carolina (2006): *Discutir sentidos: la lectura literaria en la escuela*, Buenos Aires: Libros del Zorzal.

FREIRE, Paulo (1993): *Cartas a quien pretende enseñar*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- FREIRE, Paulo (1984): *La importancia del leer y el proceso de liberación*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- FOLENA, Gianfranco (1991): *Volgarizzare e tradurre*, Firenze: Cesati Editore.
- GARCÍA YEBRA, Valentín (1985): *Traducción y enriquecimiento de la lengua del traductor* [En línea] 27 de enero de 1985. https://www.rae.es/sites/default/files/Discurso_de_ingreso_Valentin_Garcia_Yebra.pdf
- GARCÍA YEBRA, Valentín (1982): *Teoría y práctica de la traducción*, Madrid: Gredos, 2 vols.
- HURTADO ALBIR, Amparo (2008): *Compétence en traduction et formation par compétences*, en TTR Revue [En línea], 1 de septiembre de 2008. <https://www.erudit.org/fr/revues/ttr/2008-v21-n1-ttr2896/029686ar/>
- INSTITUTO CERVANTES (2022): *El español: una lengua viva. Informe 2022* [En línea] octubre de 2022. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/.
- KIRALY, Don (2000): *A social constructivist approach to translator education: empowerment from theory to practice*, Manchester: St. Jerome Publishing.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE (2022): *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2020/2021* [En línea] 31 de agosto de 2021. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/NOTIZIARIO_Stranieri_2021+%281%29.pdf/150d451a-45d2-e26f-9512-338a98c7bb1e?t=1659103036663.
- MORIN, Edgard (1999): *La cabeza bien puesta, la mente bien ordenada*, Barcelona: Seix Barral.
- NORD, Christiane (1997): *Traducir funciones. Manual de enseñanza y autoaprendizaje*, Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- RODARI, Gianni (1973): *Grammatica della fantasia*, Torino: Einaudi.
- TOMASIN, Lorenzo (2017): *L'impronta digitale. Cultura umanistica e tecnologia*, Roma: Carocci Editore, 2017.

**¿ALGUIEN PUEDE PENSAR EN LOS NIÑOS?
CUANDO NUESTROS ESTUDIANTES SON NIÑOS Y, ADEMÁS, SON
HABLANTES DE HERENCIA: RETOS Y DESAFÍOS EN SU PROCESO DE
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE**

MARÍA PAULA BOADA ÁNGEL

Universidad de Salamanca

RESUMEN: El objetivo de esta comunicación es llamar la atención sobre las características y necesidades específicas de los aprendientes más jóvenes del español como LH, niños entre los 3 a 12 años. Además, pretendemos poner en consideración algunos retos y desafíos que podrían enfrentar aquellos profesores que imparten clases a dicha población. Finalmente, expondremos una propuesta didáctica con estrategias y actividades que hemos implementado en el pasado, para enseñar español a niños hablantes de herencia de forma *online*. Y que, consideramos, pueden llegar a ser muy útiles hoy en día, sobre todo, cuando la enseñanza virtual hace parte, ya, de nuestras prácticas cotidianas.

1. INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) y español lengua de herencia (LH), son muchos los estudios que se enfocan en aprendientes adolescentes, adultos y profesionales que buscan aprender esta lengua con fines específicos. Muchas veces, sin embargo, la enseñanza de español a las poblaciones más jóvenes, los niños entre los 3 a los 12 años, queda fuera del foco de atención de la investigación en torno al español como lengua de herencia.

Si bien es cierto que en la enseñanza del español en los Estados Unidos (país en el que se lleva a cabo nuestra investigación) se evidencia que cada día los programas de inmersión en español o *dual language programs*, “that provide grade-level content and literacy instruction to all students through two languages—English and a partner language” (Kennedy & Medina, 2017: 1), cobran más relevancia en escuelas primarias y en programas de educación inicial, la enseñanza de español en la mayoría de instituciones no discrimina entre aprendientes cuya primera lengua es el inglés, de aprendientes cuya lengua materna es el español (Potowski, 2015; Burgo, 2018).

Hay que destacar, pues, que estos aprendientes criados en un hogar en el que se habla una lengua diferente al inglés (en este caso español) (Valdés, 2000) y que hablan o, por lo menos, entienden dicha lengua tienen perfiles y necesidades muy diferentes a las de los aprendientes de español que son angloparlantes nativos;

ya que, muchos de estos niños son, además, bilingües en algún nivel de la LOTE¹ (Language other than English) y en inglés; en este sentido, se debe mencionar que, cuando hablamos de lenguas diferentes al inglés, nos referimos a aquella lengua o lenguas que se usan o son aprendidas por los estudiantes en el hogar, no a lenguas extranjeras a las cuales se tiene acceso a través de programas educativos (Dietrich y Hernández, 2022b).

Por consiguiente, tanto profesores como administradores se enfrentan a retos y desafíos totalmente distintos a los que se pueden evidenciar en un aula de enseñanza exclusiva de español como lengua extranjera. De modo que, nos parece pertinente presentar una comunicación en la que se pongan de manifiesto las características propias de esta población de aprendientes que, consideramos, podría estar fuera del marco de muchas investigaciones y de políticas lingüísticas tanto estatales como regionales. Esto con el fin último de dar una visión global del alumnado con el que podrían llegar a encontrarse en sus aulas, quienes se preparan para enseñar español en contextos transnacionales como el de Estados Unidos.

2. ESPAÑOL EN EE. UU.

El español en los Estados Unidos no es un tema reciente. Si se analiza la trayectoria de esta lengua desde una perspectiva histórica, se podrán evidenciar ciertos hitos que han marcado la historia de la lengua española en dicho país, así como la vida de quienes la hablan como primera lengua (L1), segunda lengua (L2) o lengua de herencia (LH).

En este sentido, cabe destacar que la historia del español en los Estados Unidos se remonta a la época de la colonización. Con la llegada de los europeos, el español se convirtió en la lengua dominante en zonas del suroeste de América del Norte. Sin embargo, a causa de las guerras y disputas por los diferentes territorios y de tratados como el de Guadalupe Hidalgo, en el que México cedió parte de su nación a los Estados Unidos, el español dejó de ser la lengua dominante y el inglés se convirtió en el idioma oficial *de facto* de todo el país (Showstack, 2018).

Del mismo modo, con la primera guerra mundial y con el objetivo de lograr la “americanización” del territorio estadounidense, la política *english only* (Fuller y Leeman, 2020) se aplicó en las escuelas, de forma tal que los estudiantes que hablaban español en el contexto escolar recibían una penalización por no cumplir con la política monoglósica gubernamental. Como consecuencia, se abrió una brecha entre blancos angloparlantes y entre individuos cuya lengua nativa y familiar fuese ajena al inglés; en su mayoría migrantes de otras regiones de América y del mundo.

¹ Como consecuencia de un considerable incremento en el uso de lenguas diferentes al inglés (LOTE) dentro de la población estadounidense, a partir del año 1890 el *United States Census Bureau* empezó a incluir en sus encuestas preguntas relacionadas con la lengua o lenguas que hablaban los encuestados; con el objetivo de usar los datos recolectados en la creación de políticas y la toma de decisiones legales y financieras, que permitieran ayudar a aquellos niños y jóvenes en edad escolar cuyo nivel de competencia en inglés no cumpliera con los estándares de los distritos (Dietrich y Hernández, 2022a).

No obstante, en los años sesenta y setenta, con la puesta en marcha de los movimientos por los derechos humanos, se dio visibilidad a la lucha por la aceptación social y los derechos de los latinos, lo que permitió que el español se convirtiese en una lengua simbólica y parte de la identidad de los individuos de origen hispano (Showstack, 2018). Sin embargo, con el transcurso de los años, la brecha entre americanos blancos y los latinos sigue siendo evidente, con la consiguiente racialización de los miembros de la comunidad latina, fenómeno que Rosa y Flores definen como:

How the white gaze is attached both to a speaking subject who engages in the idealized linguistic practices of whiteness and to a listening subject who hears and interprets the linguistic practices of language-minoritized populations as deviant based on their racial positioning in society as opposed to any objective characteristics of their language use. (2015: 151)

Es evidente, pues, que este tipo de prácticas discriminatorias, no solo son producto de la proliferación de discursos que van en contra de la diversidad cultural y lingüística, en los que se alega que la pluralidad de lenguas podría poner en riesgo la unidad de la nación, sino que también son el resultado de la estigmatización de la cual son objeto los migrantes latinos; debido a factores como: el color de piel, posición económica, formación académica y usos de variedades lingüísticas consideradas “no estándar” o de “poco prestigio”.

En efecto, a pesar de que a lo largo de la historia haya habido una conexión directa entre el español y los Estados Unidos, y, aun cuando, según el último censo llevado a cabo en dicho país en el año 2021, la cantidad de residentes latinos o sujetos que se identifican como tal ronda los 62 millones de personas (American Community Survey, 2021); Estados Unidos sigue promoviendo políticas de minorización del español y del resto de lenguas de otros grupos étnicos y culturales. Así pues, son muchas y diversas las dificultades que enfrentan en planos como el lingüístico, político y económico aquellos sujetos que tienen origen hispano o que migran a territorio norteamericano en búsqueda de un futuro mejor.

3. PROGRAMAS DE INMERSIÓN O *DUAL LANGUAGE PROGRAMS*

Históricamente, las políticas lingüísticas estadounidenses han estado dirigidas, no solo al mantenimiento del inglés como lengua mayoritaria y dominante, sino también a la obstaculización de cualquier medida que pusiera en tela de juicio la monoglosia en lengua inglesa. Sin embargo, debido a la globalización y al inicio de grandes movimientos migratorios, el Departamento de Educación de los Estados Unidos se ha visto abocado a incluir programas bilingües enfocados en la enseñanza de diversas lenguas. Así, en 1970, y como resultado de la legislación de los derechos civiles, se desarrollaron programas bilingües con los que se buscaba brindar igualdad de oportunidades educativas a ciudadanos, en su mayoría latinos, cuyo nivel de competencia en inglés no fuese destacable (García, 2011).

No obstante, el objetivo de dichos programas, más allá de educar estudiantes bilingües en inglés y en su lengua de herencia (LH), era que la lengua minoritaria se fuese perdiendo con el transcurrir de la educación

formal. En consecuencia, a finales del siglo XX se empezaron a implementar leyes restrictivas en Estados como California, Arizona y Massachusetts, en los que para los años 2000 la norma preponderante en las aulas era la de *english only* (Crawford, 2004).

Así, para el año 2001 el gobierno de George Bush instauró el acto denominado *No child left behind (NCLB)* cuyo objetivo primordial fue que ningún estudiante, sin importar su procedencia o nivel de competencia en inglés, se quedase sin acceso a la educación. Trece años después, con unos objetivos estrechamente relacionados con la ley NCLB, en el 2015 el gobierno de Barack Obama firmó la ley *Every Student Succeeds (ESS)*, en la que cada Estado ganaba mayor autonomía al momento de implantar políticas, presupuestos y evaluación de sus programas; esto sin olvidar su meta de garantizar el éxito, la equidad y el acceso a la educación de todos los jóvenes y niños residentes en los Estados Unidos (Office of Elementary and Secondary Education, 2020).

Como resultado de las leyes antes mencionadas, el Departamento de Educación, empezó a implementar los llamados *dual language programs* cuyos objetivos se presentan de la siguiente manera:

Dual language programs vary in structure and implementation but share three common goals for students: (1) to develop bilingualism and biliteracy, based on high levels of proficiency in two languages (English and a partner language); (2) to achieve academically at grade level or better in both languages; and (3) to develop an understanding and appreciation of multiple cultures, with positive cross-cultural attitudes toward fellow students, their families, and the community. (Lindholm-Leary, 2007; Torres-Guzman *et al.*, 2005; Howard *et al.*, 2007; Alanís & Rodriguez, 2008; Block, 2011; Paciotto & Delany-Barmann, 2011; Parkes & Ruth, 2011; Rodriguez & Alanís, 2011)

Con estos programas se busca brindar oportunidades para que los niños y jóvenes en edad escolar, sin importar si han sido educados en casa en una LOTE o si han migrado recientemente a los Estados Unidos, y no tienen conocimiento del inglés, puedan tener las mismas posibilidades de ascenso académico, profesional y social que cualquier otro individuo, brindándoles una formación en dos lenguas; en este caso, español e inglés.

En este sentido, hay que destacar también que, según el “2021 canvass of dual language and immersion (dli) programs in us public schools” publicado por American Councils Research Center (ARC), se estima que al año 2021 Estados Unidos contaba con un total de 2936 programas de inmersión o de instrucción mixta en español. Número que llama la atención, ya que, desde la última actualización del directorio de dichos programas, publicado por el *Centre for Applied Linguistics (CAL)* las escuelas duales en español rozaban los 448 en 37 Estados; lo que deja en evidencia un claro aumento en la creación de instituciones con un enfoque de educación bilingüe.

4. APRENDIENTES DE ESPAÑOL (LH) CON EDADES ENTRE LOS 3 Y LOS 12 AÑOS

Como se mencionó anteriormente, según los datos arrojados el censo llevado a cabo por el American Community Survey en el año 2021, la cantidad de latinos residentes en los Estados Unidos va cada día en aumento y presenta cifras que no dejan de crecer desde hace ya varias décadas. Por tanto, los procesos educativos han tenido que transformarse y reinventarse, en muchos casos, para poder brindar el acceso básico a la educación de calidad a cada uno de los niños y jóvenes que se encuentran en edad escolar y que residen en este país norteamericano.

Así, con la implementación de los *dual language programs*, han quedado en evidencia algunas particularidades del estudiantado que accede a este tipo de clases y que, en consecuencia, tiene características diferentes a las que puede tener un estudiante de español como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (ELE). De modo que, nos parece necesario poner de manifiesto una serie de términos que son necesarios para comprender las problemáticas con las que se podría encontrar un profesor de español en el contexto transnacional que presenta los Estados Unidos.

Se debe destacar, pues, que en los programas de inmersión o de educación dual en escuelas primarias en los Estados Unidos, nos podremos encontrar con dos tipos de estudiantes: en primer lugar, hallaremos alumnos que aprenden el español como L2 o ELE; es decir, el objetivo de recibir educación en una escuela bilingüe es añadir una segunda lengua su repertorio lingüístico. Y, por otro lado, tendremos también estudiantes, que se caracterizan por ser niños o jóvenes que ya han aprendido o tienen unas bases de español que vienen desde el hogar o en sus países de origen y que, por tanto, asisten a estos programas duales con el fin, no solo, de mantener su lengua de herencia, sino que, además, buscan aprender inglés para poder sobrevivir e integrarse en el país de acogida.

Las clases podrán estar conformadas por grupos de estudiantes heterogéneos en lo que respecta a procedencias, nivel sociocultural y bagaje lingüístico. Por consiguiente, se denominarán clases mixtas “que tienen tanto aprendices de español como L2 como aprendices de LH o hispanohablantes nacidos en el extranjero hijo de un padre y/o una madre nacidos en el extranjero” (Burgo, 2018: 11).

Ahora bien, llegados a este punto y después de haber mencionado a los aprendices de español LH reiteradamente a lo largo de la comunicación, las preguntas que muchos podrían estar haciéndose son: ¿qué es un aprendiente hablante de herencia? y ¿qué lo diferencia del resto de la clase? Pues bien, para responder estas cuestiones será necesario que nos remitamos a Beaudrie, Ducar y Potowski, quienes definen a dichos alumnos de la siguiente manera: “Includes only those individuals who have developed some proficiency in the heritage language due to exposure during childhood. These individuals may be able to understand the HL but not speak it, they may be able to speak but not read or write in their HL, or they may have proficiency in all areas” (2014: 47).

Así, nos parece pertinente destacar las siguientes características de los estudiantes de español LH, que podrían evidenciarse en la población más joven. En primer lugar, es posible que los aprendientes hayan recibido una educación inicial en casa en español y, por tanto, tengan una mayor y mejor competencia en la comprensión y/o producción oral que el resto de sus compañeros quienes, por primera vez, se acercan al español como L2. En segundo lugar, dado que el español, en muchas ocasiones, ha sido aprendido sin una instrucción formal; es decir, a través del contacto estrecho con sus familias, comunidades, medios de comunicación, manifestaciones culturales y tradicionales. Las posibilidades de que estos alumnos desconozcan o tengan conocimientos muy básicos acerca de las normas y reglas de la lengua se incrementan, por lo que habilidades como la lectura y la escritura suelen suscitar mayor dificultad en dicha población.

Cabe destacar, sin embargo, que estas particularidades no suelen encontrarse de manera generalizada en todos los estudiantes de la clase, puesto que estas dependen en muchos casos de sus trayectorias de vida, contextos socioculturales, socioeconómicos, las ideologías y creencias que tienen sus padres con respecto al uso del español en casa y, aún más importante, las condiciones en las que tanto ellos como sus familias migraron a los Estados Unidos.

5. Retos y desafíos en el aula

En las clases de español mixtas, en las que tenemos estudiantes de español LH y L2, pueden ser muchos los retos y desafíos que como profesores nos vienen a la mente, pero si a esto le agregamos el hecho de que nuestros estudiantes sean niños, podríamos agregar otro nivel de dificultad a una clase, de por sí, ya heterogénea y diversa.

Encontramos, en primer lugar, como menciona Silva-Corvalán en Potowski “la competencia lingüística de estos individuos es un *continuo bilingüe* [...] que se define como un continuo de habilidades lingüísticas y estrategias comunicativas que un individuo posee en cada idioma y que suelen variar según el interlocutor, el tema y el ambiente” (2015: 26) Como consecuencia, las clases con niños estarán mediadas por el continuo bilingüe de cada uno de nuestros estudiantes, por lo que será necesario prestar atención a las fortalezas y debilidades de cada estudiante y así lograr una mejor gestión de la clase.

En segundo lugar, el componente afectivo que como se reconoce en el Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de las lenguas:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal (2002: 103)

Tendrá un rol primordial, ya que, para enseñar español a niños y adolescentes hablantes de herencia, que en la mayoría de los casos provienen de familias migrantes, que han llegado a los Estados Unidos con condiciones precarias y, en algunos casos, a través de medios poco convencionales; traerá consigo ciertas inseguridades, miedo y rechazo hacia la lengua, puesto que en un contexto en el que las políticas anti inmigración son bastante duras, el hecho de hablar una lengua que no es la del país de acogida, trae consigo estigmas que podrían verse reflejados en la clase a través de dificultades para aprender, desenvolverse y aceptar la LH.

A este respecto hay que agregar, también, que los profesores deberemos ser muy cuidadosos al momento de corregir a los estudiantes, puesto que como se mencionó antes, muchos de estos niños y jóvenes provienen de comunidades muy diversas y, en ocasiones, minorizadas, por lo que se aumentan las posibilidades de que la variante que hayan aprendido o empezado a aprender en el hogar sea de “poco prestigio”. Con lo cual, será importante no tachar de incorrecto o hacer burlas de las palabras u formas que empleen estos, sino que, por el contrario, el proceso de enseñanza y aprendizaje debería ser aditivo y en conjunto; es decir, en lugar de suprimir las formas aprendidas en casa, en cada clase se debería dar el espacio para conocer, compartir y aprender de la diversidad del español y sus variantes a través de los conocimientos previos que tiene cada alumno. Tal y como menciona Potowski) “la meta no debe ser eliminar la variedad coloquial que hablan los alumnos, sino mostrarles que, en determinados contextos, se habla y se escribe de forma diferente” (2015: 28)

6. PROPUESTA DIDÁCTICA

A continuación, tras considerar de manera muy breve el contexto de la educación bilingüe y de la realidad de algunos de los aprendientes de español LH, nos proponemos presentar tres actividades que han sido diseñadas para niños, estudiantes LH, de entre 3 a 11 años y que han sido llevadas a cabo en el año 2021 en clases individualizadas impartidas a través de la plataforma *Zoom*. Sin embargo, con el fin de presentarlas en esta comunicación, las hemos adaptado para que sea posible, también, aplicarlas en un aula tradicional.

La actividad número 1, puede plantearse para dar inicio al curso escolar, o como introducción a una clase de cualquier tipo y como calentamiento para el resto de la sesión. Así, considerando que la mayoría de los nombres suelen incluir vocales y consonantes de uso frecuente, el propósito de la actividad será, no solo que los aprendientes puedan hablar del origen de sus nombres y así crear un ambiente de comunidad dentro del aula, sino que también será un buen inicio para poder identificar los conocimientos de la lengua que tiene cada alumno.

Actividad 1	Mi nombre (Anexo 1)
Edad	3 a 4 años
Objetivos	1. Identificar los conocimientos previos que tienen los estudiantes con respecto al español.

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Analizar qué destrezas necesitan reforzar los estudiantes. 3. Crear un ambiente de comunidad.
Destrezas	- Destreza oral
Descripción	Para esta actividad, cada estudiante recibirá su nombre impreso en una hoja de papel, el tamaño de las letras deberá ocupar toda la hoja, con el fin de que los estudiantes puedan dibujar dentro de cada letra. Luego, el profesor le pedirá a cada estudiante que diga su nombre, después, a través de preguntas sencillas, le preguntará si sabe si este tiene un significado, si alguien de su familia se llama así y si es común en su contexto, país o comunidad. Posteriormente, el profesor empezará a nombrar las vocales y cada niño deberá ver si está en su nombre, de ser así el estudiante tendrá que pensar si conoce o recuerda alguna palabra en español que empiece con dicha vocal y tendrá que hacer un dibujo dentro de la letra que corresponda. Al final de la clase, cada estudiante deberá compartir con el resto de la clase, cómo su nombre ganó color y formas.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Impreso con el nombre de los estudiantes. - Colores, rotuladores y/o pinturas.

Con respecto a la actividad 2, se plantea como forma de juego para desarrollar al final de una clase o como cierre de una temática específica; en este caso, los animales y el uso del presente. Así, se busca que los estudiantes interactúen con sus demás compañeros, pongan a prueba lo que han aprendido en clase y que a través del juego practiquen los temas que se han abordado en clase.

Actividad 2	Veo, veo (diversas temáticas) (Anexo 2)
Edad	6 a 9 años
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adquirir vocabulario relacionado con los animales. 2. Practicar la expresión escrita. 3. Desarrollar la expresión oral. 4. Trabajar la estructura gramatical del presente.
Destrezas	<ul style="list-style-type: none"> - Destrezas orales. - Destrezas escritas.
Descripción	<p>Esta actividad puede ser desarrollada en pequeños grupos o toda la clase. El maestro enseñará a los estudiantes una imagen en la que a primera vista se pueden identificar infinidad de sucesos, objetos, animales y/o personas. En una primera parte del ejercicio, los estudiantes deberán observar cuidadosamente la imagen y luego deberán hablar de los detalles que encontraron en ella y que llamaron su atención. Posteriormente, el profesor planteará 5 niveles de dificultad que se irán aplicando a medida que avance el juego. Los niveles son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿qué sonido emite este animal? 2. ¿cómo se llama el animal? 3. ¿cómo se escribe? 4. Escribe una oración en la que incluyas el animal que has encontrado.

	5. Elige una situación, una persona y un animal para crear una historia. Así pues, el docente elegirá uno de los animales que se encuentran en la foto y dirá “veo, veo un/una...” y enseñará una imagen de lo que deben encontrar. De modo que, los aprendientes tendrán que hallar, lo más rápido posible, dicha figura y el primer estudiante que la encuentre deberá superar el primer nivel de dificultad de la prueba y, a medida que vaya avanzando el juego, tendrá que desarrollar las pruebas de los niveles sucesivos.
Materiales	Imágenes como: buscando a Wally o <i>Hidden pictures</i> .

Finalmente, planteamos la actividad número 3 cual consideramos que, no solo podría funcionar para trabajar temas gramaticales, como los usos de los tiempos del pasado, vocabulario, ortografía, producción oral, comprensión y producción escrita, sino que, además, con ella se podrá generar un espacio en el que los estudiantes sientan que sus vidas son importantes, que son escuchados y que en el aula pueden encontrar un lugar seguro para expresarse y aprender; puesto que, son estos aspectos fundamentales del componente afectivo de la enseñanza de lenguas extranjeras y clave, también, al momento de llevar a cabo una clase para niños. Tal como se citó a Stevick (1980) en Arnold “el éxito en el aprendizaje depende de lo afectivo. Los factores afectivos son tan importantes para el aprendizaje de una lengua porque pueden facilitar u obstaculizar los procesos cognitivos” (2006: 1).

Actividad 3	¿quién soy yo? (Anexo 3)
Edad	10 a 12 años
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar la comprensión escrita. 2. Conocer acerca de la vida de personajes importantes de la historia. 3. Aprender los usos del presente del indicativo y del pretérito perfecto simple.
Destrezas	<ul style="list-style-type: none"> - Destrezas orales (habla y escucha) - Destrezas escritas (escritura y lectura)
Descripción	Esta actividad será un continuo de actividades ya que, en primer lugar, se propondrá la lectura tres o cuatro libros de la línea “¿ quién fue ...? “ con diferentes personajes que han marcado el curso de la historia. Para luego, llevar a cabo una pequeña discusión alrededor de las vidas de los personajes que se han leído. En segundo lugar, en una sesión posterior, se propondrá a los estudiantes que diseñen una línea de tiempo en la que respondan a la pregunta ¿quién soy yo? Así, tal como leyeron en el libro de los personajes famosos, podrán exponer de forma organizada y creativa algunos de los momentos más relevantes de sus vidas y que posteriormente presentarán al resto de la clase.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Libros “¿Quién es/fue...?” - Impreso línea de tiempo - Colores, marcadores, pegamento, tijeras, etc.

7. CONCLUSIONES

Como se ha presentado a lo largo de la comunicación, las clases de español lengua de herencia para niños, podrían llegar a considerarse un mundo en sí mismas. Son, pues, estas clases tan diversas y particulares como cualquier otra clase, pero tienen la singularidad de que el alumnado está empezando, hasta ahora, el recorrido por el mundo del aprendizaje, la vida y el conocimiento.

Con lo cual, consideramos que esta es una población llena de potencial para que tanto docentes, investigadores, instituciones y gobiernos, centren su atención y sus fuerzas para desarrollar espacios de aprendizaje en los que los niños y jóvenes puedan compartir sus expectativas, conocimientos previos, combatir sus miedos y continuar con el aprendizaje del español. Y que, a pesar, de lo que muestren las estadísticas, la lengua del país de acogida no termine reemplazando la lengua de herencia.

BIBLIOGRAFÍA

ACS (AMERICAN COMMUNITY SURVEY) (2021): *United States Census Bureau*, [En línea] <https://data.census.gov/table?q=Hispanic+or+Latino&tid=ACSDT1Y2021.B03003>

AMERICAN COUNCILS FOR INTERNATIONAL EDUCATION (2017): *The National K-12 Foreign Language Enrollment Survey Report*, [En línea] <https://www.americancouncils.org/sites/default/files/FLE-report-June17.pdf>

AMERICAN COUNCILS FOR INTERNATIONAL EDUCATION (2021): *2021 canvass of dual language and immersion (dli) programs in us public schools*. [En línea] https://www.americancouncils.org/sites/default/files/documents/pages/2021-10/Canvass%20DLI%20-%20October%202021-2_ac.pdf

ARNOLD, Jane (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge: University Press.

ARNOLD, Jane (2006): *Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Centro virtual del Instituto Cervantes: Instituto Cervantes. [En línea] https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm

BEAUDRIE, Sarah, Cynthia DUCAR y Kim POTOWSKI (2014): *Heritage language teaching: research and practice*. Nueva York: McGraw Hill Education.

BURGO, Clara (2018): *Clases Mixtas: L2 y lengua de herencia*. Madrid: Arco Libros.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.

CRAWFORD, James (2004): *Educating English Learners: language diversity in the classroom*, Los Ángeles: Bilingual Education Services.

DIETRICH, Sandy y Erik HERNÁNDEZ (2022a): «Language Use in the United States: 2019», *American Community Survey Reports* [En línea] 1 de septiembre de 2022.

<https://www.census.gov/content/dam/Census/library/publications/2022/acs/acs-50.pdf>

DIETRICH, Sandy y Erik HERNÁNDEZ (2022b): «Nearly 68 Million People Spoke a Language Other Than English at Home in 2019», *American Community Survey Reports* [En línea] 6 de diciembre de 2022.

<https://www.census.gov/library/stories/2022/12/languages-we-speak-in-united-states.html>

DE JONG, Ester J. (2013): «Policy Discourses and U.S. Language in Education Policies», *Peabody Journal of Education*, 88 (1), 98-111.

FULLER, Janet y Jennifer LEEMAN (2020): *Speaking Spanish in the US. The sociopolitics of language*, Bristol: Multilingual Matters.

FLORES, Nelson y Jonathan Rosa (2015): «Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education», *Harvard Educational Review*, 85 (2), 149-171.

GARCÍA, Ofelia (2011): «The translanguaging of Latino kindergarteners», en Potowski, Kim y Jason Rothman (eds.), *Bilingual Youth: Spanish in English-speaking societies*, Amsterdam: John Benjamins, 33-55.

HARTMAIER, Karin P. (2021): «Overview of U.S. Foreign Language Education Policy», *McNair Scholars Research Journal*, 14, 45-61.

KENNEDY, Barbara y José MENDINA (2017): «Dual Language Education: Answers to Questions From the Field», *Center for Applied Linguistics* [En línea] septiembre de 2017
<https://www.cal.org/publications/dual-language-education-answers-to-questions-from-the-field/>

POTOWSKI, Kim (2015): *Fundamentos de la enseñanza de español a hispanohablantes en Estados Unidos*, Madrid: Arco Libros.

POTOWSKI, Kim (ed.). (2018): *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*, Yotrk: Routledge.

SHOWSTACK, Rachel (2018): «Spanish Identity among Latin@s in the Us» en Potowski, Kim (ed) *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*, Yotrk: Routledge, 106-120.

RUMBAUT, Rubén G. y Douglas MASSEY (2013): «Immigration and Language Diversity in the United States», *Daedalus*, 142 (3), 141-154.

VALDÉS, Guadalupe (2000): «Introduction» en *Spanish for native Speakers. AATSP professional development series handbook for teachers K-16*, vol. 1, Nueva York: Harcourt College, 1-20.

STEVICK, Earl (1980): *Teaching Languages: A Way and Ways*, Rowley: Newbury House.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION OFFICE OF ENGLISH LANGUAGE ACQUISITION (2015):
Dual Language Education Programs: Current State Policies and Practices, [En línea]
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED601041.pdf>

WHITE, Lauren (2012): *English-Only policy and belief in the United States*. Honors Theses and Capstones.
21, Nuevo Hampshire: University of New Hampshire.

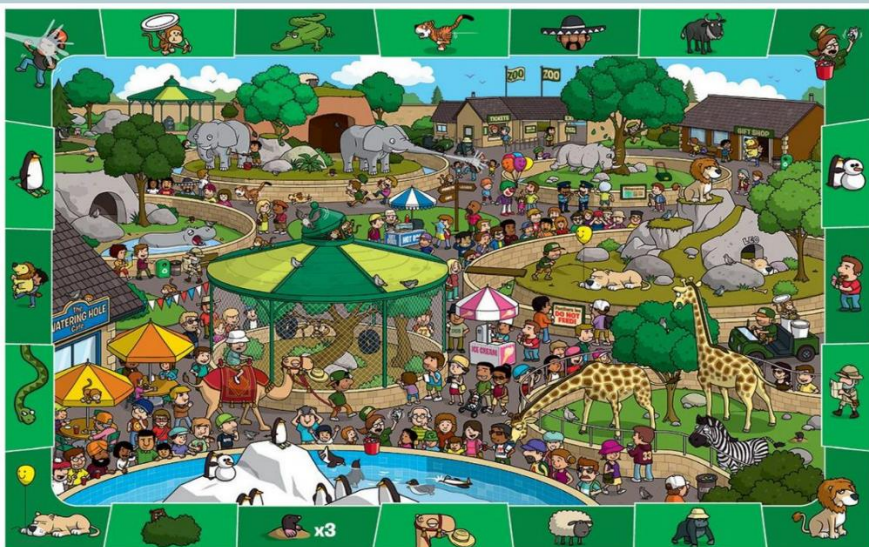
ANEXOS

Actividad 1 (Mi nombre es)

MI NOMBRE ES:

MATEO

Actividad 2 (Veo, veo)








VEO, VEO

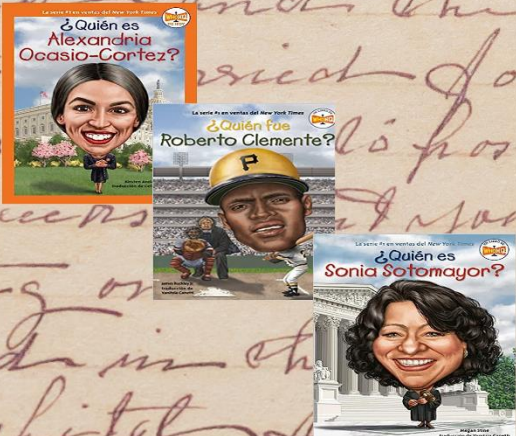
INTRUCCIONES

1. Observa la imagen con atención.
2. Presta atención a la foto que te enseñará la profesora.
3. Encuentra el animal o persona, lo más rápido que puedas.
4. Si fuiste el primero en encontrarlo, deberás seguir las instrucciones en los niveles de dificultad.

NIVELES DE DIFICULTAD

-  ¿qué sonido emite este animal?
-  ¿cómo se llama el animal?
-  ¿cómo se escribe ?
-  Escribe una oración en la que incluyas el animal que has encontrado
-  Elige una situación, una persona y un animal para crear una historia

Actividad 3



¿Quién es...?

- ¿Dónde nació? ¿ En qué año nació?
- ¿ En qué ciudad creció?
- ¿De qué país eran sus padres?
- ¿Qué estudia o estudio?
- ¿En dónde vive ahora?
- ¿Cuál es/fue su trabajo?
- ¿ a quién ayuda o ha ayudado?
- ¿ qué le gusta?

¿Quién eres tú?

1. Utiliza como modelo las historias que hemos leído en clase.
2. En la plantilla "línea de tiempo" organiza los momentos más importantes de tu vida. Incluye fecha y lugar de nacimiento, datos sobre tu familia, barrio, amigos, gustos y cualquier cosa que sea importante para ti y que consideres puede ser interesante para el resto de tus compañeros.

Linea del Tiempo

@bloomingnotes

The timeline template consists of a horizontal bar at the top divided into six segments. Below this bar, there are three vertical lines extending downwards. Each vertical line is connected to a rounded rectangular box. The first vertical line connects to two boxes (one above and one below the bar). The second and third vertical lines each connect to one box above the bar. The fourth vertical line connects to one box below the bar. The fifth and sixth vertical lines each connect to one box above the bar.

LAS CLASES DE ESPAÑOL PARA REFUGIADOS DE UCRANIA: RETOS Y POSIBILIDADES

OLGA DOROSHENKO

Universidad Nacional Tarás Shevchenko de Kiev, Universidad de Barcelona

RESUMEN: En este trabajo presentamos un panorama general de la adaptación de los refugiados de Ucrania que llegan a España a causa del conflicto bélico entre Ucrania y Rusia. Se evidencia la necesidad de creación de un programa de actuación adecuado para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) a los refugiados de Ucrania. Se necesita atender a las necesidades específicas de este colectivo en particular, y de todos los refugiados en general, crear ciertos materiales coherentes a sus características e intereses para favorecer una rápida integración social, tomando en cuenta su situación actual. Para ello, se investiga quiénes son las personas refugiadas, qué características específicas les corresponden, qué necesidades tienen, en qué contextos aprenden la lengua y cómo se pueden mejorar las estrategias de la enseñanza y el aprendizaje de estos alumnos.

1. INTRODUCCIÓN

Debido al conflicto bélico entre Ucrania y Rusia, en el año 2022 aumentó considerablemente el flujo de refugiados que llegan a España en busca de protección, de la posibilidad de esperar el tiempo necesario hasta el final de la guerra o, en general, de la nueva vida. El gobierno de España ha adoptado una serie de medidas para mitigar los efectos de la guerra de Ucrania y apoyar a los colectivos más vulnerables.

Sin embargo, la cuestión de los refugiados no es nueva para España, dado que desde hace años el país recibe miles de refugiados de otras regiones, en particular, de América Latina. Es evidente que todos necesitan ser integrados en la sociedad española y tener cierta protección social y económica hasta que se hagan independientes. No obstante, esta etapa transitoria puede resultar muy larga, dado que encontrar empleo es bastante complicado y puede llevar al incremento de delincuencia u otras prácticas ilegales. Además, los refugiados que no provienen de las regiones hispanohablantes se plantean el problema de la falta de la lengua, que es fundamental en todos los ámbitos de la vida humana. Por tanto, resulta imprescindible la enseñanza de la lengua española a los refugiados llegados al territorio de España.

En este contexto, vemos la necesidad de nuestra investigación, que está justificada por la situación actual de los refugiados no solo de Ucrania, sino también de otras regiones (Siria, Afganistán, etc.). Por tanto, los objetivos del trabajo son, en primer lugar, determinar si los refugiados que vienen de zonas de combate, en particular, los ucranianos, tienen unas características específicas que se deben tener en cuenta a la hora de enseñarles español; en segundo lugar, determinar si los materiales educativos actuales, diseñados para este tipo de aprendices, se corresponden con sus necesidades y, por último, proponer recomendaciones y sugerencias para la enseñanza de español para este colectivo.

2. LA SITUACIÓN ACTUAL DE LOS REFUGIADOS UCRANIANOS EN ESPAÑA

La guerra de Ucrania ha forzado a más de 8 millones de personas a salir de su país y buscar protección en otros estados del continente europeo u otros aún más alejados de su país de origen, según los últimos datos difundidos por el Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). De todos los desplazados, solo en Europa 4,8 millones cuentan con protección temporal o un estatus similar. La protección temporal es “un mecanismo de emergencia de la UE que se activa en circunstancias excepcionales de afluencia masiva de personas [desplazadas]” para que se les proporcione una seguridad colectiva (Consejo Europeo). Según los datos del Ministerio de Interior español, hasta el 21 de febrero, la Oficina de Asilo y Refugio (OAR) del Ministerio del Interior y la Policía Nacional han tramitado y concedido un total de 168.131 protecciones a los refugiados ucranianos en España (Ministerio del Interior, 2023).

A pesar de las medidas de protección tomadas en España para los refugiados, existe una necesidad de adoptar una serie de medidas para la integración de estas personas desplazadas en la sociedad española. Dado que España concede la protección temporal, los refugiados ucranianos consiguen de manera inmediata un permiso de residencia y de trabajo. No obstante, según los datos de la Tesorería General de la Seguridad Social, al término de 2022, de los 109.388 ciudadanos ucranianos en edad de trabajar con autorización de residencia y trabajo en España por protección temporal, tan solo 13.695 personas, es decir, solo el 13 %, están dadas de alta laboral (Rengel, 2023).

En este contexto, se plantea la siguiente cuestión: ¿qué recursos económicos tiene el resto de los refugiados? Ciertamente, una parte de los refugiados cuenta con los recursos económicos necesarios para sobrevivir en una sociedad distinta a la suya, pero la situación no es extrapolable a la totalidad de los desplazados de Ucrania. Debido a que el país está menos desarrollado económicamente en comparación con España, los refugiados a menudo tienen escasos recursos financieros; a saber, el salario mínimo en Ucrania es de 180 euros (Koznova, 2022).

Toda esta información indica que la mayor parte de las medidas para mantener a los refugiados se ha convertido en una responsabilidad del gobierno de España, y este hecho acarrea consecuencias para el sistema de protección social española. Por tanto, resulta conveniente agilizar el proceso de la integración de los refugiados ucranianos con el fin de alcanzar su independencia económica y su inmersión en la sociedad española adecuada.

El principal obstáculo en la inserción laboral de estas personas desplazadas, según explica Raquel Santos, coordinadora estatal de Inclusión de CEAR (Comisión Española de Ayuda al Refugiado), es la dificultad en el aprendizaje del idioma español (Rengel, 2023). Este hecho es crucial, porque desvela una necesidad primaria por parte del refugiado. Así pues, debería darse prioridad al desarrollo de programas que faciliten el aprendizaje del español a los refugiados, a la elaboración y la producción de materiales docentes adaptados a las necesidades lingüísticas de estas personas, a la orientación y la formación de los docentes que van a trabajar con dicho grupo de alumnos, dado que el idioma es importante para la integración de estas personas en la sociedad y para su protección social y económica.

Teniendo en cuenta estos datos, el gobierno de España y otras organizaciones no gubernamentales adoptan medidas: se están desarrollando activamente manuales y programas que permitan a los refugiados recibir la formación lingüística que les facilite su integración sociolaboral en España. Por ejemplo, existe la cooperación vigente entre El Instituto Cervantes y el ACNUR. Ya han firmado el primer acuerdo de colaboración entre ambas entidades para ayudar a aprender español a extranjeros refugiados en España. Con ello, se ha puesto en práctica el curso presencial de español para colectivos específicos, incluso los refugiados (Agencia EFE, 2023).

3. LOS ESTUDIOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE ELE A LOS REFUGIADOS

En la actualidad, se llevan a cabo activamente estudios en el campo de la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados que vienen a España desde todas las regiones del mundo. Cada individuo recibido en la Península tiene sus propios intereses y necesidades, dado que las causas de llegada al territorio español son diferentes. Por este motivo, se realizan investigaciones que abordan estas cuestiones. Cabe mencionar los trabajos de Yáñez García (2020), Asensio Pastor (2020) o Aguirre Martínez, Hernández García y Villalba Martínez (2001), entre otros. Estos estudios se centran, fundamentalmente, en la necesidad de un enfoque especial para este tipo de alumno, es decir, para el estudiante que necesita una enseñanza de la lengua adaptada a su situación, de igual modo que hacen los cursos de español con fines específicos (EFE).

El alumno refugiado no es nuevo para España. A partir del siglo XX, dado el gran crecimiento de la inestabilidad política en el mundo, los flujos migratorios han desembocado en la formación de este nuevo grupo de aprendices de ELE, a los que se les ha venido prestando una atención significativa. En este grupo de alumnos de ELE pueden encontrarse tres tipos de estudiantes, según Villalba Martínez y Hernández García (1995): i. refugiados o asilados; ii. inmigrantes legales, con permiso de residencia y/o trabajo; iii. inmigrantes ilegales. Además, todos tienen en común las siguientes características: escaso nivel económico, precariedad en la vivencia, nula o poca integración social en el entorno (Villalba Martínez, Hernández García 1995: 426).

Estos rasgos compartidos por refugiados e inmigrantes revelan una inconsistencia continua en el nuevo contexto en el que se ven inmersos, y por este motivo se considera que su situación “[les] impide realizar un auténtico enfoque por tareas [...], e inclina la balanza a favor de un programa que, dentro del enfoque comunicativo, trace sus objetivos de acuerdo con actos de habla (funciones y nociones) y temas de su interés” (Miquel López, 1995: 247). Solo de este modo el aprendizaje de español será significativo y provechoso para ellos.

Sin embargo, a pesar de compartir diversos aspectos, el aprendiz refugiado y el aprendiz inmigrante no son el mismo tipo de alumno. El perfil psicológico del refugiado “no se corresponde [...] con el del inmigrado estándar y [...], por consiguiente, [puede] desenvolverse entre coordenadas relativamente distintas que condicionen parte de sus procesos de aprendizaje” (Asensio Pastor, 2020: 90). Así pues, la enseñanza de ELE para refugiados tiene que seguir una metodología concreta, acorde con las necesidades específicas de estos alumnos.

Dentro del aula de ELE para refugiados, los recursos didácticos como manuales o libros de ELE tienen sus peculiaridades. Respecto a esta cuestión, cabe destacar que sí existen materiales didácticos específicos para inmigrantes y refugiados, pero “[su] edición y [su] diseño suele ser más pobre [que el de los manuales de ELE en general], ya que no suelen estar hechos por una editorial, sino por sindicatos, ONG, etc., los cuales disponen de un menor apoyo económico” (Yáñez García, 2020: 25). A pesar de esto, son manuales que deberían, a nuestro juicio, contar con objetivos específicos para aprendices con rasgos especiales elaborados incluso por psicólogos.

4. EL ESTRÉS Y EL APRENDIZAJE

Recientemente, los estudios de psicolingüística están prestando una significativa atención a la relación entre el estrés y el aprendizaje. Se evidencia que tal tipo de estrés, esto es, un estrés académico o escolar, acompaña al alumno desde las primeras etapas de sus estudios, es decir, desde la escuela, y sigue determinando posteriores etapas educativas, como la universidad o la formación profesional. La RAE define el estrés como *la tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicósomáticas o trastornos psicológicos a veces graves*. Por tanto, el estrés es un fenómeno que se origina en una dimensión exterior al individuo y se traslada al mundo interior del ser. Teniendo en cuenta la información sobre el estrés repasada hasta ahora, hoy en día el proceso de aprendizaje también representa esta *situación agobiante* que provoca la reacción estresante.

Según Arturo Barraza Macías, el estrés académico siempre se da a través de tres estadios: “acontecimiento estresante (entrada), interpretación del acontecimiento y activación del organismo (salida)” (Barraza, 2006: 115). El investigador explica que este proceso está determinado por la reacción del alumno, que interpreta y percibe la situación como peligrosa, de tal modo que su organismo produce un estrés como respuesta ante la posible amenaza. Por tanto, a menudo las personas que experimentan estrés en el aprendizaje comienzan a sentir ansiedad o, incluso, rechazo ante el proceso de educación, ya que es una respuesta fisiológica de su cerebro.

En el caso que ocupa este ensayo, se trata de un estrés académico que experimenta un grupo de aprendices específico, es decir, los refugiados. En este contexto, si cualquier persona experimenta el estrés ante los estudios, en el caso de los refugiados este estrés adquiere una dimensión mayor, puesto que viene provocado también por unas causas sumamente extraordinarias (guerras, conflictos armados, persecución por ser y pensar diferente, etc.).

En este sentido cabe mencionar los estudios de David Bueno (2021). El biólogo define el estrés como un estado en el que se produce una tensión mental o emocional causada por las diversas circunstancias adversas o exigentes que afectan considerablemente el proceso del aprendizaje. Entre las causas principales del estrés destaca, en primer lugar, el aislamiento social y la soledad; en segundo lugar, la incertidumbre, es decir, la falta de conocimiento seguro de algo (Bueno, 2021: 11). Para los refugiados, estas razones son fundamentales, dado que sufren constantemente el estado de aislamiento social y la incertidumbre en su situación vital actual.

No obstante, los investigadores suelen vincular la experiencia del refugiado con la del inmigrante. En este contexto, Asensio Pastor (2020), mencionando ideas de Kleinmann (1984), Hayward (2007), afirma que toda

migración, incluyendo la voluntaria, es una experiencia traumática que se produce un desajuste vital, social e identitario al abandonar a su comunidad. La investigadora describe una especie de escala de estrés: 1) Estrés migratorio provocado por el viaje en sí mismo hacia otro lugar; 2) Estrés cultural o estrés aculturativo al enfrentarse, no solo a una nueva lengua, sino a una nueva cultura, nuevas costumbres, nuevas formas de relación social, etc; 3) Estrés traumático como resultado de la causa que hace abandonar su hogar al refugiado o las vicisitudes por las que atravesó hasta poder abandonar su hogar como puede ser haber sufrido tortura. Según Asensio Pastor, todo estrés se caracteriza como TEPT o Trastorno de Estrés Postraumático con los siguientes rasgos: recuerdos angustiosos, recurrentes, reacciones disociativas (sufrir *flashbacks*), problemas para dormir, pesadillas y cansancio; evitación o esfuerzo para evitar los recuerdos traumáticos; alteraciones negativas cognitivas y del estado de ánimo: depresión, baja motivación e interés, baja autoestima, problemas de concentración y/o atención, facilidad para distraerse (Asensio Pastor, 2020: 89-90). Este listado de características sería susceptible a ser ampliado, dada la gran cantidad de movimientos migratorios de refugiados que han ido ocurriendo en el mundo durante los últimos años.

Así pues, teniendo en cuenta la situación vulnerable de tal aprendiz, es decir, el refugiado que viene a España en un estado de estrés en el que sigue inmerso cierto tiempo después de la salida de su país, se plantea la pregunta siguiente: ¿se dan cuenta los refugiados ucranianos sobre el estado de estrés que les influye el proceso del aprendizaje? En este contexto, nuestra hipótesis es que tanto el profesor como el refugiado deben de entender que existe cierto estrés que afecta y complica el proceso de la enseñanza y del aprendizaje de español.

5. METODOLOGÍA

La investigación realizada tiene un enfoque cuantitativo y cualitativo, de carácter exploratorio basado en el método inductivo. Dentro del estudio se utilizan técnicas y herramientas tales como una encuesta, observación, descripción y análisis cualitativo de los datos obtenidos. Para realizar la presente investigación, que tiene como objetivo definir los rasgos distintivos de los refugiados en comparación con otros aprendices y examinar materiales actuales para determinar su correspondencia a las necesidades de los refugiados, se siguen los siguientes pasos: en primer lugar, se elabora una encuesta conforme a los objetivos declarados; en segundo lugar, se realiza un sondeo mediante el envío de dicha encuesta a algunos refugiados ucranianos en Barcelona por medios de comunicación, es decir, por diferentes aplicaciones de mensajería instantánea para teléfonos tal como *WhatsApp* o *Telegram*; en tercer lugar, se hace la descripción y análisis de los datos recogidos con el fin de elaborar ciertas recomendaciones y sugerencias para la mejora de la metodología de la enseñanza de ELE a los refugiados; en particular, a los refugiados de Ucrania residentes en España.

La encuesta elaborada se representa en forma de cuestionario a refugiados con el título siguiente: *¿El estrés afecta tus estudios?*, y consta de cuatro preguntas:

1. ¿Has asistido a cursos de español desde el 24 de febrero de 2022?

La respuesta supone la elección entre *Sí* o *No*.

2. ¿Has notado que tu estado emocional afecta al aprendizaje del español?

La respuesta también supone la elección entre dos opciones, *Sí* o *No*.

3. ¿Cómo mejorarás la enseñanza del idioma español para ti?

La respuesta es abierta: el encuestado puede expresar su opinión y hacer sugerencias.

4. ¿Cuántos años tienes?

La respuesta supone elegir entre 3 grupos de edad: *menos de 18 años* / *entre 18 y 35 años* / *más de 35 años*.

A través de la primera pregunta, el cuestionario permite detectar la cantidad de personas que han tenido acceso a los estudios del español en grupo desde el estallido de la guerra ruso-ucraniana (24 de febrero de 2022), dado que habitualmente la lengua se estudia individualmente y sin profesor. Además, en la situación del refugiado, por culpa de la guerra, los recursos financieros se destinan a cubrir las necesidades básicas (comida, hogar, etc.). La segunda pregunta comprueba si el estrés postraumático derivado de la guerra les ha influido en cierta medida a la hora de aprender una lengua extranjera, en este caso, el español. La tercera pregunta permite observar la situación desde el punto de vista del refugiado, es decir, averiguar sus deseos y necesidades. La última pregunta, que solicita la edad del participante, quiere examinar si el estrés depende de la edad de un refugiado.

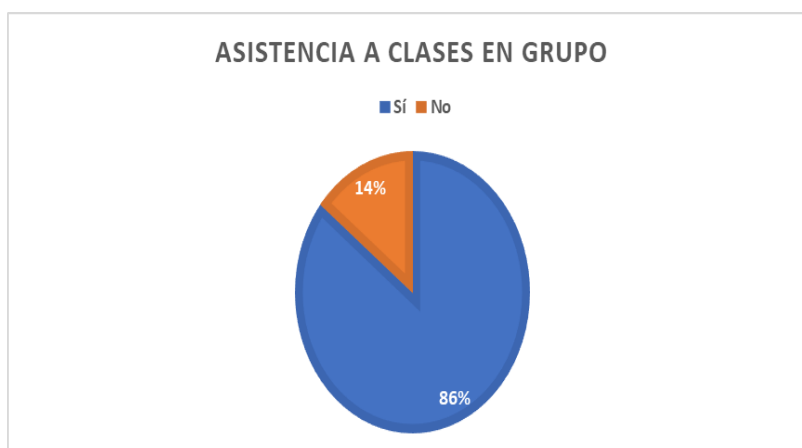
En el cuestionario se plantea una suposición de que los refugiados son conscientes de su estado de estrés y se dan cuenta de que necesitan abordar el problema que les preocupa.

6. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los resultados de la investigación están representados por las respuestas de 21 encuestados. Todos son refugiados de Ucrania que residen en España (Barcelona y Valencia). Sus aportaciones quedan ilustradas en los siguientes diagramas circulares.

1. ¿Has asistido a cursos de español desde el 24 de febrero de 2022?

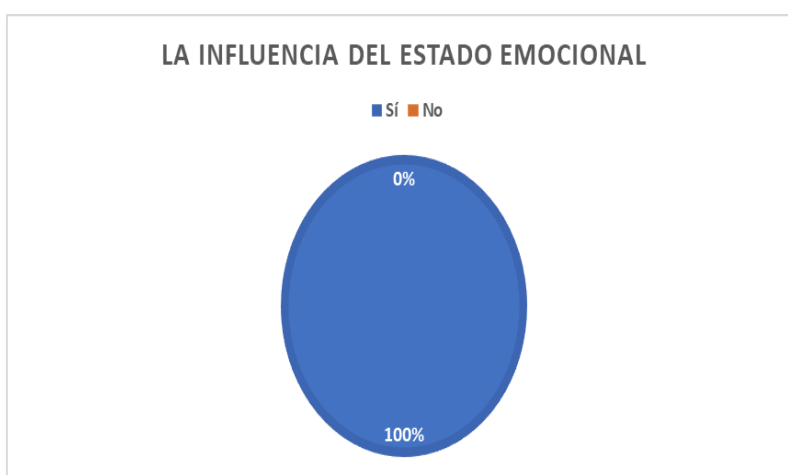
De 21 refugiados encuestados, 18 personas respondieron que habían asistido a clases de español desde el inicio de la guerra. Hay que mencionar que 13 de ellos están o han estado bajo la protección de Cruz Roja, que proporcionó



a los refugiados clases gratuitas. Otras 5 personas buscaban clases independientemente. Las tres personas que no asistían a clases de español han estado fuera del sistema de Cruz Roja y no tenían acceso a los cursos. Por tanto, estudiaban español por sí solos. De hecho, un encuestado propuso organizar cursos de español gratuitos.

2. ¿Has notado que tu estado emocional afecta al aprendizaje del español?

El 100 % de los encuestados afirma haber notado que su estado emocional afecta a su aprendizaje del español. El hecho de que todos responden de la misma manera tiene que ver con la experiencia compartida de los encuestados: todos son refugiados, experimentan la situación agobiante, se encuentran ante la necesidad de aprender español.



3. ¿Cómo mejoraría la enseñanza del idioma español para ti?

De 21 encuestados, 4 personas prefirieron no contestar a la pregunta, hecho que puede responder a diversas causas, entre ellas, su indiferencia a la cuestión, su personalidad introvertida o sencillamente no saben cómo mejorarla. No obstante, 17 personas sí se han dedicado a contestar la encuesta, acción que indica el deseo de colaborar y encontrar soluciones. Los encuestados proponen las siguientes opciones:

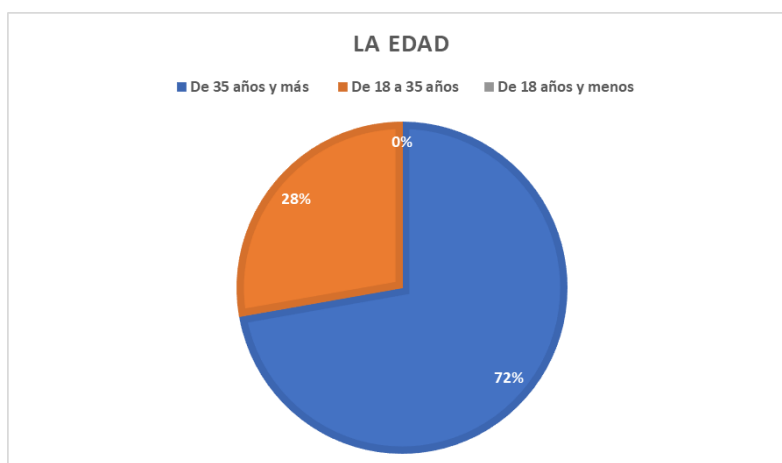
- i. “Prestar más atención a la práctica” (8 respuestas);
- ii. “Dedicar más tiempo a la gramática” (6 respuestas);
- iii. “Combinar el enfoque sistematizado con el comunicativo” (2 respuestas);
- iv. “Crear los cursos gratuitos” (1 respuesta).

Dichas respuestas demuestran que los alumnos son conscientes de la cuestión, se dan cuenta de sus necesidades, reflexionan acerca de la búsqueda de soluciones óptimas que, por su parte, quiere decir que el problema de la enseñanza existe, dado que los encuestados coinciden en sus recomendaciones.



4. ¿Cuántos años tienes?

La edad de los encuestados encaja en dos grupos de los propuestos en el cuestionario, es decir, todos los participantes tienen más de 18 años y, dentro de estos, la mayoría tiene más de 35 años. Los datos obtenidos reflejan que la mayoría de los refugiados encuestados se encuentran dentro de una edad madura, lo que quiere decir que ya tienen las responsabilidades y obligaciones en las que aumenta la consciencia y, con ellas, la sensación de estrés que como resultado afecta el proceso de la enseñanza.



Así pues, la síntesis de los datos demuestra que los participantes se caracterizan por la necesidad objetiva de aprender español, reconocen que sería bueno mejorar la enseñanza de español y afirman con plena consciencia que el estrés afecta al proceso de aprendizaje.

Hablando sobre posibles modos de agilizar y mejorar sus estudios de español, los refugiados se dividen en dos grupos. Por un lado, una parte de los encuestados propugna la necesidad de incrementar las clases de gramática con explicaciones apropiadas y profundas. Cabe mencionar que hay recomendaciones de enseñar las reglas

gramaticales más despacio y detalladamente. Por otro lado, el resto de refugiados declara que lo más importante es la práctica comunicativa. La mayoría de ellos propone crear un curso dividido en bloques temáticos, con un nivel elemental que se complique gradualmente, conforme a las situaciones comunicativas que les puedan surgir en la vida cotidiana. Tal enfoque se considera más práctico y exitoso, según su perspectiva y experiencia. De todas formas, se puede concluir que los encuestados, en su mayoría, consideran que su situación excepcional necesita un enfoque distinto o específico.

5. DISCUSIÓN

Los resultados de la encuesta demuestran unos rasgos específicos de tales aprendices de ELE como refugiados de Ucrania. No obstante, estos rasgos pueden ser extrapolados en general a todos los refugiados que huyen de las zonas de conflictos armados de diferentes países.

Ante todo, cabe mencionar que los refugiados encuestados se encuentran en la edad madura, lo que quiere decir que ya están desarrollados fisiológica y mentalmente, con las competencias comunicativas formadas conforme a su cultura. Sin embargo, a causa de la guerra tienen que cambiar muchas cosas en la vida y su visión del mundo. Como señala David Bueno (2021), el desaprender siempre es más complicado, pero los refugiados se encuentran en esta situación. Según los datos estadísticos, en su mayoría, tienen acabados estudios superiores, es decir, que tenían cierto nivel de vida en Ucrania y no se planteaban emigrar a otro país. No obstante, debido al conflicto entre Ucrania y Rusia, que estalló de la noche a la mañana el 24 de febrero del 2022, estas personas fueron obligadas contra su voluntad a formar parte de un movimiento migratorio forzado. Tal tipo de ruptura brusca de la vida trae como consecuencia la incertidumbre y el estrés para un individuo. Obviamente, en el caso de los aprendices refugiados, este hecho supone una situación estresante más profunda. Si partimos de los estudios mencionados previamente cualquier aprendiz refugiado sufre el estrés académico. Además, tiene el estrés migratorio, es decir, a la ansiedad académica habitual se le añaden las necesidades migratorias por culpa de la guerra. Asimismo, se le añade el fenómeno del inesperado *choque cultural*, es decir, las reacciones que experimenta un individuo “al entrar en contacto por primera vez con una cultura diferente de la propia [...] cuyo impacto suele tener una variable afectiva y una variable cognitiva que influyen en el aprendizaje de una lengua” (Centro virtual Cervantes). Finalmente, se sufre el estrés traumático por la ruptura brusca de la vida. Por tanto, estos problemas pueden llevar a dificultades más profundas en el plano cognitivo y, por consiguiente, frenar los procesos de la enseñanza y del aprendizaje de ELE.

En este contexto, el primer rasgo específico del aprendiz refugiado es el reconocimiento del estado de estrés a la hora de aprender español. La suposición se verifica con el porcentaje de 100 % de respuestas de refugiados que están seguros de que su estado emocional afecta a su aprendizaje del español. Por tanto, los refugiados, por un lado, representan alumnos que tienen dificultades en el aprendizaje, por otro lado, son conscientes de estas dificultades, entienden que una de sus causas es el estrés y están dispuestos a buscar soluciones.

El segundo rasgo importante de este grupo de aprendices tiene que ver con su interés en estudiar español, a pesar de que no todos tengan acceso a las clases en grupo con un profesor. La mayoría de los encuestados intentan proponer posibles medios para mejorar la enseñanza del español. Esto comprueba que los aprendices tienen dificultades en el aprendizaje de la lengua y se dan cuenta del problema. Como consecuencia, afrontan el proceso del aprendizaje con mayor conciencia, entendiendo tanto sus necesidades como sus posibilidades y, a la vez, sus limitaciones. Por lo tanto, el enfoque del profesor tiene que ser equilibrado, tomando en cuenta la situación vital del aprendiz y a menudo preguntando sobre sus expectativas, es decir, proporcionándole *feedback*.

El tercer rasgo específico es que los refugiados se diferencian de los inmigrantes, dado que si los últimos, mayoritariamente, toman la decisión consciente de la migración a otro país, los refugiados a menudo están forzados y aterrorizados por las circunstancias difíciles. Por tanto, podemos considerar que los inmigrantes están más preparados para las situaciones estresantes. Los refugiados, por su parte, tienen mayor nivel de estrés. Sin embargo, cabe distinguir algunos grupos entre los refugiados. El nivel de estrés de los que huyen de las zonas de guerra activas es mayor que el estrés de los refugiados que abandonan los territorios de un conflicto prolongado en el tiempo y sin combates activos. Los últimos, en este caso, pueden presentar rasgos comunes con los inmigrantes. De todas formas, en la situación vulnerable se encuentran tanto los inmigrantes como los refugiados y el docente debe darse cuenta de esta realidad.

Cabe mencionar los estudios de David Bueno (2021), que sostiene la idea de que el estrés provoca una disminución de la capacidad de aprendizaje. Como biólogo, Bueno señala que cualquier respuesta reflexiva siempre es más lenta, pero en el caso del estrés las reacciones se frenan significativamente. En este contexto, el aprendizaje del refugiado se complica tanto que puede provocar un estrés muy profundo. Cuando un alumno no puede componer la frase o no puede entender la regla, su nivel de frustración sube significativamente. Varios intentos fallidos, como notan refugiados, llevan al colapso y estado de fracaso, hecho que puede deteriorar el aprendizaje aún más. Para demostrar posibles ejemplos de tal situación se han estudiado algunos materiales educativos.

La observación del manual *Tejiendo el español 1*, elaborado por las Oficinas Municipales de Información, Orientación y Acompañamiento para la Integración de la Población Inmigrante, revela unos temas complicados para los refugiados. El manual, según la editorial, corresponde a un nivel A1, es decir, está elaborado para los aprendices de nivel inicial. Tiene 8 unidades temáticas. Está pensado para estudiantes que se acercan por primera vez al español y su objetivo básico es que los alumnos adquieran los conocimientos primordiales para desenvolverse en su día a día (Tejiendo el español 1, 2020: 1).

No obstante, en la 6 unidad del manual al alumno se le propone estudiar 4 formas de Imperativo afirmativo y negativo en *tú, usted, vosotros y ustedes* de los verbos regulares e irregulares. Tal tarea puede provocar un colapso total para el refugiado. La complejidad del material y el límite de capacidades cognitivas causado por el estrés pueden, según David Bueno (2019), aumentar las emociones de preocupación y con ello llevar al simple mecanismo de autoprotección. En tal caso, bajo el estrés, los procesos cognitivos se frenan en el cerebro con mayor grado, lo que lleva al desarrollo de la ansiedad y desconfianza del aprendiz en sus capacidades. Es evidente, que en el caso de los refugiados se necesita prevenir tales situaciones. Las clases deben ser orientadas al alcance del

éxito en sentido de que el alumno cada vez se asegura en su capacidad de construir la frase primero con el profesor y luego por sí solo. Estos logros de independencia, es decir, logros de saber construir la frase correcta sin ayuda, son muestras y garantía del éxito para un alumno como el refugiado.

6. CONCLUSIONES

De acuerdo con lo señalado y los resultados obtenidos, se hace evidente que los refugiados son un grupo de aprendices con unos rasgos específicos. El principal rasgo que los caracteriza y que condiciona su aprendizaje y, con ello, el proceso de la enseñanza de español, es el estrés persistente. El estado emocional influye considerablemente en las capacidades cognitivas de este tipo de alumno y puede provocar el sentimiento de fracaso. Refugiados sufren tanto el estrés migratorio, como el académico y el traumático junto con el choque cultural, pero en comparación con inmigrantes lo sufren involuntariamente por circunstancias forzadas, lo que aumenta el impacto negativo y repercute en el proceso de aprendizaje. No obstante, el propio refugiado no solo toma conciencia de la relación entre su estrés y aprendizaje, sino que también busca soluciones, es decir, es un alumno consciente. Por este motivo, consideramos que la enseñanza de español como lengua extranjera a refugiados debe adoptar un enfoque especial que se ajuste a sus necesidades y a su estado emocional, para dirigir el aprendizaje del español hacia situaciones exitosas, es decir, hacia simples logros de componer las frases correctas por sí solo. Para ello, según los mismos refugiados, se necesita combinar el método comunicativo con explicaciones detalladas de la gramática y crear un curso dividido en bloques temáticos, que se complique gradualmente, conforme a las situaciones comunicativas que les puedan surgir en la vida cotidiana.

BIBLIOGRAFÍA

- ACNUR (Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados) (2023): *Guerra en Ucrania. El mapa de los refugiados de la guerra de Ucrania: más de 8,2 millones de personas han abandonado el país.* <https://www.rtve.es/noticias/20230221/mapa-refugiados-guerra-ucrania/2297260.shtml> (Consulta: 30/09/2023).
- AGENCIA EFE (2023) Refugiados extranjeros en España aprenderán español en el Instituto Cervantes <https://www.fundeu.es/noticia/refugiados-extranjeros-en-espana-aprenderan-espanol-en-el-instituto-cervantes/> (Consulta: 02/11/2023).
- AGUIRRE MARTÍNEZ, Carmen, Félix VILLALBA MARTÍNEZ y HERNÁNDEZ GARCÍA María Teresa (2001). *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados* <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/orientaciones-para-la-ensenanza-del-espanol-a-inmigrantes-y-refugiados/ensenanza-lengua-espanola/7747> (Consulta: 30/09/2023).
- ASENSIO PASTOR, Margarita Isabel (2020) *Enseñanza de español a refugiados. Marco de referencias y posibles perspectivas.* Revista Internacional de Estudios Migratorios, Vol. 10(2), pp. 78-101. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/RIEM/article/view/5048> (Consulta: 03/11/2023).
- BARRAZA MACÍAS, Arturo (2006): Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num3/art6vol9no3.pdf> (Consulta: 03/11/2023).

- BUENO, David (2021). *Educación en tiempos de COVID-19: ¿Cómo afecta el estrés al aprendizaje?* Journal of Neuroeducation, Vol. 2(1), pp. 9-14. <https://revistes.ub.edu/index.php/joned/article/view/34844> (Consulta: 03/11/2023).
- BUENO, David (2019). *Neurociencia para educadores*. Ediciones Octaedro S.L. https://www.academia.edu/44263523/Neurociencia_para_educadores_david_bueno (Consulta: 03/11/2023).
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES, Instituto Cervantes (2023) Entrada: *Choque cultural*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/choque.htm (Consulta: 03/11/2023).
- CONSEJO EUROPEO, Consejo de la Unión Europea (2023) *Afluencia de refugiados procedentes de Ucrania* <https://www.consilium.europa.eu/es/infographics/temporary-protection-displaced-persons/> (Consulta: 03/11/2023).
- HAYWARD, M. (2007). Applying Post-Critical Approaches to Refugees-Centered Education <https://www.semanticscholar.org/paper/Applying-post-critical-approaches-to-education-Hayward/ddf3738d3f221c7882286061499c2330c808aba9> (Consulta: 03/11/2023).
- KLEINMANN, Howard H. (1984). Understanding refugee Second Language Learning. JALT Journal, 6(2). <https://jalt-publications.org/files/pdf-article/jj-6.2-art4.pdf> (Consulta: 03/11/2023).
- KOZNOVA, Alexandra. (2022). *Salario mínimo y salario digno 2023: cómo cambiarán los impuestos y las multas para los emprendedores*. https://biz.ligazakon.net/aktualno/12818_mnmalna-zarplata-ta-prozhitkoviy-mnnum-2023-yak-zmnyatsya-podatki-ta-shtrafi-dlya-pdprintsv (Consulta: 02/11/2023).
- MIQUEL LÓPEZ, Lourdes. (1995). *Reflexiones previas sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/miquel.htm (Consulta: 02/11/2023).
- MINISTERIO DEL INTERIOR (2023). <https://www.interior.gob.es/opencms/ca/detalle/articulo/Espana-supera-las-168.000-protecciones-temporales-a-refugiados-de-Ucrania-un-ano-despues-del-inicio-de-la-invasion-rusa/> (Consulta 02/11/2023).
- RENGEL, Carmen (2023) *Sólo el 13 % de los refugiados ucranianos llegados a España tienen trabajo*. <https://www.huffingtonpost.es/politica/solo-13-refugiados-ucranianos-llegados-espana-trabajo.html> (Consulta: 30/10/2023).
- VILLALBA MARTÍNEZ, Félix y María T. HERNÁNDEZ GARCÍA (1995): *Las clases de lengua y cultura para inmigrantes y refugiados*. https://www.researchgate.net/publication/27572164_Las_clases_de_lengua_y_cultura_para_inmigrantes (Consulta: 30/10/2023).
- YÁÑEZ GARCÍA, Beatríz. (2020): *La enseñanza del español a inmigrantes y refugiados: análisis y revisión de materiales y manuales*. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/46132> (Consulta: 30/10/2023).

LA ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA CONVERSACIONAL EN LÍNEA: POSIBILIDADES Y DESAFÍOS EN LOS CURSOS DE ELE

IZABELLA LARISSA DOS SANTOS SANTIAGO

Universidad de Valladolid

RESUMEN: El presente trabajo es parte de la investigación desarrollada como Trabajo de Fin de Máster en el Máster ELE de la Universidad de Valladolid, y parte del objetivo de discutir acerca de la enseñanza de la competencia conversacional en las clases de español lengua extranjera (ELE) en la modalidad virtual, por medio de una reflexión práctica de su realización en el contexto brasileño. Para ello, se presenta el acercamiento realizado entre las aportaciones de la ciberpragmática (Yus, 2001; Santos Muñoz, 2011) y de las teorías sociocognitivas del contexto (Van Dijk, 2011), y la presente discusión sobre la enseñanza de la competencia conversacional en ELE (Cestero, 2012; Briz, 2004), buscando demostrar como tales aportaciones contribuyen al contexto didáctico aquí planteado.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es parte del proyecto de investigación desarrollado como trabajo final del máster en Español Lengua Extranjera: Enseñanza e Investigación, de la Universidad de Valladolid. Este se trata de un estudio de carácter cualitativo, mediante la triangulación de los datos del corpus recolectado a partir de una encuesta que tuvo la participación de 46 docentes brasileños, además de los datos obtenidos de la observación participante en dos plataformas de enseñanza brasileñas dedicadas a la enseñanza de la conversación en lengua española. En esta comunicación, se tiene como objetivo presentar la temática, desde las motivaciones que llevaron a la investigación, y que forman parte de los datos obtenidos en la observación participante, y de los principales conceptos del marco teórico construido para llevarla a cabo.

Este estudio nace, por un lado, de la experiencia de la autora como aprendiz de español académico, que ha podido vivir diferentes experiencias de inmersión en diferentes etapas formativas. Por otro, de la experiencia profesional, impartiendo clases de conversación mediadas por plataformas de videoconferencias a aprendices brasileños. Finalmente, de la experiencia observadora, percibiendo en la práctica situaciones las cuales son traídas a este trabajo como ejemplos. Para comprender los objetivos aquí planteados, es necesario observar a dos fenómenos: la enseñanza de la competencia conversacional y la conversación en entornos digitales.

Respecto a la primera, el *Marco Común europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2020) trae entre sus descriptores un listado de competencias entre las cuales se encuentra la competencia comunicativa, siendo esta definida en el *Diccionario de Términos clave de ELE* como “la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla” (AA. VV, 2008). Entender los elementos necesarios para llegar a esta capacidad, hizo que destacables investigadores del área del Español como Lengua

Extranjera (de ahora en adelante ELE) identificaran la existencia de otras competencias que describieran con mayor profundidad la interacción entre comunidades de hablantes. La competencia conversacional es a la cual damos atención en este estudio. Consiste en la habilidad que deben poseer los hablantes para participar en una comunicación bi o multilateral, lo que supone, según García García (2005) la activación de capacidades cognitivas e interactivas para comprender los enunciados y negociar con el interlocutor la construcción del discurso.

La enseñanza de la conversación ha ganado mucho espacio en los cursos de ELE en los últimos años y, con el advenimiento de las tecnologías de la comunicación y la información (TICs), cada vez es más frecuente la oferta de clases de conversación mediadas por plataformas de videoconferencia. Las TICs nos han traído ventajas: la posibilidad de comunicarnos con personas en cualquier parte del globo y el acceso a diferentes culturas. Sin embargo, nos cabe cuestionar si la conversación en el entorno virtual sucede del mismo modo que en copresencia física. Para contestar a esta pregunta, en el presente trabajo nos detendremos en la discusión respecto a la concepción de la conversación y del contexto, para identificar las claves que nos ayuden a entender la presencia de este fenómeno en el aula de clase, y, finalmente, analizaremos el ejemplo práctico de dos plataformas de enseñanza de la conversación en Brasil. Para ello, partimos del análisis del conjunto de corpus extraído de sus videos promocionales disponibles al público en YouTube.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Conversación y contexto: claves para su comprensión

Para este estudio, nos apoyamos en la concepción presentada por Briz (1998) y el grupo Val.Es.Co, en su sólida investigación acerca de la conversación cotidiana en español. Se trata, así, de un tipo de comunicación en la que predomina la oralidad y que posee como elemento base para su realización la interacción alternante entre dos o más hablantes, en una búsqueda cooperativa, a través de la negociación y de la argumentación, para llegar a un acuerdo común, conversar es “comunicar cooperativamente y negociar estratégicamente un propósito con el otro” (Briz, 1998: 44). Este concepto al llevarse al ámbito de la enseñanza de lenguas, suele confundirse, según Cestero (2012) y como demostraremos en el análisis posterior a este apartado, con los demás tipos de interacciones. Una simple búsqueda en internet, partiendo de “clase de conversación ELE” como término clave, nos llevará a muchos materiales en los que enseñar a conversar suele hacer referencia a cualquier actividad comunicativa que involucre la alternancia entre turnos o el simple hecho de hablar: un listado de preguntas a partir del cual los estudiantes argumentan y opinan respecto a un tema específico, bajo una estructura controlada y que muchas veces se asemeja a un debate o, incluso, un monólogo. Sin embargo, según Briz (1998), para que una conversación sea así considerada, debe tener una estructura clara, dividida en rasgos primarios: la ausencia de planificación, la finalidad interpersonal que se traduce en la comunicación por la comunicación, y el tono informal; y secundarios, siendo estos:

la inmediatez comunicativa diferencia la conversación de la simple sucesión de mensajes, por ejemplo, un espacio informativo en televisión o radio; la toma de turno no predeterminada la enfrenta a otro tipo de discursos como la entrevista, la mesa redonda, el juicio oral (...); y su

dinamismo la distingue de acontecimientos comunicativos monológicos, tales como la ponencia o el discurso político, y de los meros rituales, por ejemplo, el intercambio de saludos. (Briz 1998: 42)

En el estudio que antecede a la presente aportación, al avanzar con el cuestionamiento, constatamos que los docentes encuestados ven importancia en la enseñanza propia de la conversación. Para comprender la importancia de un cambio de abordaje que la favorezca, debemos enfocarnos en la relevancia de la interacción, ya que esta se trata de un concepto sociológico y, por consiguiente, dispone de rasgos cognitivos y sociales fundamentales.

En este sentido, Van Dijk (1992), al escribir acerca de la ciencia del texto, define el modo como se estructura la conversación, a partir de una exhaustiva descripción de los tipos de interacción, llegando a conceptualizarla como un tipo textual. Según esta teoría, la conversación debe adecuarse a un contexto, presentar coherencia y cohesión, así como son los demás textos. En esta definición nos encontramos con el concepto de contexto que, así como la conversación, suele ser obviado y tratado apenas como un entorno físico en el que nos encontramos, o desde la perspectiva del contexto: “las palabras, oraciones, turnos o actos discursivos que anteceden o siguen dentro de un discurso o una conversación” (Van Dijk, 2011: 16), sin embargo, la noción de contexto de la que parte el autor para definir la conversación, y con la que estamos de acuerdo, es cognitiva, social y situacional.

Para mejor comprender esta relación, les presentamos los ejemplos de dos casos reales que han sido observados a lo largo del estudio. El caso uno es de un hombre de origen brasileño de aproximadamente 40 años, con un nivel B2 de español aprendido en el contexto académico, que acaba de mudarse a España con su pareja, quien posee un nivel C1 del idioma y la nacionalidad española por herencia familiar. Al entrar a un bar en la compañía de la autora de este estudio, y observarla realizar el acto de la petición, le preguntan, *¿por qué a ti te atienden y a nosotros no?* al cuestionarles las motivaciones por las que creen no ser atendidos, relatan haber estado seguros tratarse de xenofobia, hasta ver a la situación en la que una mujer, negra, también brasileña, era bien atendida, ya que dentro de su contexto cultural (Brasil) la situación ocurriría de forma contraria, siendo ellos los bien recibidos.

Según Van Dijk (2011), el contexto desde una perspectiva sociocognitiva incluye factores perceptibles o no para el hablante que influyen en su entendimiento y producción del discurso. Los contextos están formados por modelos que son construidos a partir de las experiencias del hablante a lo largo de su trayectoria en una cultura. En el ejemplo podemos observar que ambos no conocían el modelo de contexto español para realizar el acto de la petición y buscaban en su modelo de origen los referentes equivalentes para llegar a un entendimiento: en Brasil, el cliente aguarda ser abordado por el camarero, quien le ayuda a decidir qué pedir y a todo momento está atento para agregar algún servicio a la experiencia.

Lo mismo sucede en el ejemplo dos: una joven brasileña, de 28 años, que llegó a España con un nivel A2 de español académico para cursar un máster. Ha tenido dificultades, más allá de las limitaciones lingüísticas, para participar de interacciones y vivió diversos conflictos comunicativos. Fue posible notar, en su participación en conversaciones cotidianas, que ha preferido evitar actos que representen alguna posibilidad de daño de su imagen pública, a pesar del notable deseo de interactuar.

García Domínguez y González Plasencia (2015), al reflexionar sobre la presencia de la pragmática intercultural en las clases de ELE, nos muestran que la lengua ejerce de vehículo transmisor de la cultura en la que está, y, de este modo, promueve, sin lugar a dudas, el conocimiento de este contexto. Con todo, los autores demuestran que es común que nos olvidemos de lo que sucede en el sentido opuesto: “la manera en que una comunidad categoriza, interpreta y comprende la realidad se ve influida por su cultura de origen y, dentro de esta realidad se encuentra, indiscutiblemente, la comunicación” (García Domínguez y González Plasencia, 2015: 25). La enseñanza de la conversación nos acerca a esta perspectiva, visto que, pensar el modo a través del cual la cultura influye en nuestro modo de interactuar, nos lleva a enseñar aspectos que sobresalen a lo lingüístico y que se originan en la cultural y en la cognición, o sea: la competencia conversacional.

2.2 La conversación mediada por plataformas de videoconferencia

Con todo este planteamiento, retomamos la otra vía de este trabajo, la virtualidad. Briz (1998) cuando define los elementos estructuradores de la conversación, destaca la presencialidad como su característica diferenciadora, frente a los demás discursos orales. Sin embargo, con la aparición del internet y la posibilidad de comunicarnos mediante plataformas de interacción remota, surge la necesidad de analizar las diferencias y similitudes entre la conversación mediante presencia digital y la copresencial. A pesar de que, muchas veces, consideremos que las interacciones en la virtualidad sucedan a partir de una simple transferencia de las características de la interacción copresencial, hoy en día ya nos encontramos con estudios que demuestran que hace falta mirar a la presencia digital analizando sus características propias.

La principal referencia en este ámbito son los estudios de Yus (2001a, 2010b), quien acuña el término *ciberpragmática*, la cual consiste en el análisis de los “intercambios comunicativos que tienen lugar entre usuarios de la Red en sus diferentes canales o formas de interacción virtual” (Yus 2010: 32). De este modo, parte del entendimiento del uso de la información y su interpretación dentro de la virtualidad, teniendo al contexto como eje central. Con las aportaciones de Yus vemos que la posibilidad contextual diversa que nos ofrece la virtualidad afecta directamente a la cantidad y calidad de información que será utilizada por los emisores. El contexto en el entorno digital es ofrecido por los interlocutores por medio de la adaptación de las herramientas integradas a las TICs, mientras que, en la conversación en copresencia, muchas veces este ya viene presentado en los referentes físicos. Sin embargo, algunas herramientas como las videoconferencias, ofrecen:

un entorno de comunicación pleno de saturación contextual referida a los canales vocal y visual de la conducta no verbal de los interlocutores, pero adolece de algunos problemas originados por la falta de co-presencia física y la mediación, más o menos patente (según sean los avances en reproducción fehaciente de lo filmado) en la transmisión de los diferentes enunciados que se intercambian en esta modalidad de interacción en la Red. (Yus 2010: 242)

Esta lista de diferencias y necesidades de la conversación virtual frente a la en co-presencia física generan dificultades y ventajas cuando pensamos en una clase de conversación en línea. Santos Muñoz (2011), al aplicar lo propuesto por Yus a la enseñanza de la práctica de la oralidad a aprendices daneses, identifica como desventajas de la virtualidad: la ausencia de elementos kinésicos, las interferencias de los aparatos tecnológicos y la realización

del sistema de toma de turnos, siendo estos últimos los más problemáticos. En lo que se refiere a las ventajas, destaca: el alto grado de espontaneidad y un constante entorno de intercambio de experiencias, además de la reducción de comparación entre los estudiantes, ya que no es posible ver con detalle aspectos como la vestimenta. En este estudio, y con base en los datos obtenidos, destacamos también la facilidad de acceso e inclusión de materiales auténticos a las clases, y el acceso a clases con un mayor grado de inmersión en contextos como el brasileño, en el que hay una gran extensión que limita el desplazamiento geográfico que antes lo imposibilitaba.

3. LA ENSEÑANZA DE CONVERSACIÓN EN BRASIL: LAS PLATAFORMAS DE CONVERSACIÓN

En Brasil, desde la derogación de la Ley N.º 11.161 de 5 de agosto de 2005, conocida como ley del español, el principal medio de trabajo de los profesores de ELE es la actuación en el entorno digital como autónomos, como consecuencia de la no continuidad de políticas públicas que garantizaran la enseñanza del español dentro del sistema educativo. En este sentido, en el país hay una gran oferta de cursos de idioma en la modalidad virtual e, incluso, la existencia de dos plataformas que se dedican, exclusivamente, a la conversación. Pero, a partir de los planteamientos anteriores, surge el cuestionamiento de, hasta qué punto, estas clases parten de una metodología favorable a la competencia conversacional.

La primera plataforma, según datos ofrecidos por sus creadores en sus medias, esta destinada a clases de conversación individuales y a grupos de hasta 6 personas, en las que el profesor tiene la función de mediador de una interacción. Es destacable el hecho de que las clases se destinan a aprendices desde los niveles iniciales, lo que no suele suceder en este tipo de curso. Tienen una duración de entre 45 y 60 minutos, y están divididas en etapas, según describen los profesores en su video promocional en YouTube¹: la primera, de entre 4 a 8 minutos, es un rompe hielo; seguida de bloques que, como fue posible observar, se estructuran en una dinámica de preguntas y respuestas, que siempre vuelven al profesor, quien apenas participa haciendo preguntas y cediendo turnos de habla. Cada bloque tiene la duración de 8 minutos de conversación y 4 de retroalimentación, en estos últimos, el docente debe comentar los errores cometidos, sugiriendo corrección. Finalmente, la última etapa consiste en 5 minutos de retroalimentación, en los que el profesor hace un resumen general de la clase. Está basada en un tema de elección del estudiante antes de reservar su participación, que, según los fundadores, forman un total de 600 propuestas temáticas, divididas en tres tipos de curso: *starter*, *Life & Culture* y *Business*.

Al analizar el relato de aprendices que pasaron por la plataforma, hemos observado un discurso con alto grado de enfoque en la motivación y en el tratamiento del error, como podemos observar en algunos fragmentos como: *la profesora me ha dejado tranquila*²; *conversar con alguien que no corrija tu forma de hablar, tus errores, no hace que avances, sino que crees vicios*³. Este enfoque también es reforzado por los fundadores: *no hay problema si no sale todo perfecto, pues nadie habla perfectamente, lo importante es desbloquear este proceso, perder el miedo*

¹ RHAVI CARNEIRO'S FLUENCY TV (2023) *Conversação na Prática: o método yowza!* com Felipe Coelho e Paula Gabriela [En línea] https://www.youtube.com/watch?v=3_UOohUtXs4 (consulta: 10/09/2023).

² “A professora me deixou tranquila”.

³ “Conversar com alguém que não corrija sua fala, seus erros, não vai fazer com que a gente evolua, mas sim crie vícios”.

y *practicar mucho*⁴. Como se puede observar, tanto en los relatos como en la descripción de las etapas de la clase, el tratamiento del error tiene un rol fundamental en su metodología. En el mismo video, también, destacan su interés por ofrecer un ambiente cómodo y seguro, sin la presencia de poder del profesor frente al estudiante, reforzado por relatos de aprendices que destacan haber logrado expresarse con confianza.

Respecto a las características de la conversación cotidiana y su trabajo en clase, no se ha identificado ninguna referencia en el material analizado. A partir de las características presentadas, podemos observar que, a pesar de defender la práctica de la conversación, se trata de un curso destinado a la práctica de la oralidad en la manifestación de sus demás tipos de interacción. Así, a pesar de ser la creación de una plataforma exclusiva para la práctica de la oralidad un avance positivo, todavía no es posible visualizar la competencia conversacional como enfoque posible.

En la segunda plataforma nos encontramos con un corpus de videos en YouTube⁵ en los que su fundador presenta su funcionamiento y filosofía. A diferencia de la plataforma anterior, en la que se defendía la enseñanza, en esta afirman no tratarse de una escuela, sino *un ambiente para que te desarrolles como ser humano*⁶, además, defiende que la enseñanza y el aprendizaje son dos caminos diferentes y separados entre sí para la obtención la fluidez: *Lo que vemos en el mercado, lo que vemos en los cursos tradicionales, vemos como profesores particulares es que enfocan aún en el enseñar, pero acá nosotros buscamos enfocarnos en el aprender*⁷. Para lograr alcanzar la fluidez, los aprendices deben ser autónomos en su proceso, llegando a la confianza personal para expresarse en la lengua aprendida.

Respecto a la metodología, se estructura a partir de inmersiones: *Conversaciones en grupo en las que no hay un instructor o material. Hay el auxilio de un facilitador, que llevará un tema a la conversación, acompañado de preguntas que servirán para guiar el debate y estimular una conversación más fluida*⁸. Como explica el fundador, los facilitadores son estudiantes de la plataforma que poseen un nivel mas avanzado y que se ofrecen para ser, también, mediadores voluntarios, pasando por una formación antes de iniciar las actividades. Los encuentros poseen la duración de 60 minutos y cuentan con la participación de hasta cuatro estudiantes. Otro factor diferenciador referente a la plataforma anterior, es el hecho de que el tratamiento del error es una actividad prohibida y tenida como perjudicial al aprendizaje.

Se trata de una propuesta con aspectos positivos destacables, si observamos que, al incentivar la autonomía del aprendiz, también incentivan las destrezas ligadas al saber ser. Además, por partir del concepto de inmersión, posibilitan el abordaje de la lengua en uso. No obstante, el hecho de no ofrecer un tratamiento del error y la presencia de un profesional especializado, en un ambiente con interlocutores hablantes de una misma lengua

⁴ “Não tem problema se não sai tudo perfeito, porque ninguém fala perfeitamente, o importante é destravar esse processo, perder o medo e praticar muito”.

⁵ TALKNTALK (2023) *Se desenvolva no IDIOMA e como PESSOA - Meetup Blocktime Coworking* <https://www.youtube.com/watch?v=VV91YNQY-zc> (consulta en 12/09/2023).

⁶ “Um ambiente para você se desenvolver como ser humano”.

⁷ “O que a gente vê no mercado quem tiver cursos online que a gente vê nos cursos tradicionais que a gente vê com professores particulares é que a gente tá focado ainda no ensinar, mas aqui a gente tá buscando focar no aprender”.

⁸ “São conversações em grupo onde não há Instrutor ou material. Há o auxílio de um Facilitador, que trará um tema para a conversação, acompanhado de perguntas que servirão para guiar o debate e estimular uma conversação mais fluida”.

materna, puede ser propicio a la adaptación sin revisión de estructuras de esta lengua, llevando a la fosilización de errores. Esta influencia llegaría, también, a los procesos de alternancia de turnos, elemento fundamental de la conversación cotidiana.

4. CONCLUSIONES

Como hemos podido observar, los contextos de enseñanza planteados todavía no son espacios propicios al desarrollo de la competencia conversacional, en los que se enseña la conversación en sí misma. Se tratan, así, de ejemplos de la confusión presentada a principio de este estudio entre la conversación y demás tipos de interacciones en la enseñanza de lenguas extranjeras. Así, aunque ocupa un lugar de relevancia en la enseñanza, la clase de conversación todavía está direccionada a la actuación del alumno como hablante expresando sus saberes y no como un participante en una interacción que necesita aprender a como negociar el objetivo final.

Sin embargo, son una muestra del espacio que la temática presenta, además de fuentes para la práctica investigadora. Con todo este contexto reflexivo, vemos que la enseñanza de la conversación en entornos digitales es de extrema actualidad y aporta diversos matices que demanda reflexión, siendo la formación docente el camino que hemos elegido para seguir desarrollando y para el cual ofrecer soluciones prácticas. A partir de todo lo expuesto, defendemos que, el enfoque en el carácter sociocultural que la conversación presenta puede ser un camino para lograr destacar la importancia de la práctica, y cambiar el enfoque en favor del desarrollo de la competencia conversacional.

BIBLIOGRAFÍA

AA. VV. (2008): «Competencia Comunicativa», *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

BRIZ GÓMEZ, Antonio (1998): *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmatología*, Barcelona: Ariel Lingüística.

CESTERO MANCERA, Ana (2012): «La enseñanza de la conversación en ELE: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro», *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 31-62.

CONSEJO DE EUROPA (2020): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. [En línea] abril de 2020. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf (Consulta 02/09/2023).

GARCÍA GARCÍA, Marta (2005): «La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera», *Linred: Lingüística en la Red*, 2, 01-26.

GARCÍA DOMÍNGUEZ, Noemí y Yeray GONZÁLEZ PLASENCIA (2015): «Hacia una visión integradora de la pragmática intercultural en el aula de ELE», *Estudios Humanísticos, Filología*, 37, 23-49.

SANTOS MUÑOZ, Arantxa (2011): «La interacción oral en los cursos de español en línea: análisis de una experiencia de aula», en Hernández González, Carmen, Antonio Carrasco Santana y Eva Álvarez Ramos (eds), *La red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera: actas del XXII Congreso ASELE*, vol. I, Valladolid: Universidad de Valladolid, 487-497.

VAN DIJK, Teun A. (1983): «Texto e interacción: la conversación», en *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario* (3.ª edición), Barcelona: Paidós, 237-281.

VAN DIJK, Teun A. (2011): *Sociedad y discurso: cómo influyen los contextos sociales sobre el texto y la conversación*, Barcelona: Gedisa, S.A.

YUS RAMOS, Francisco (2001): *Ciberpragmática: El uso del lenguaje en Internet*, Barcelona: Ariel Letras.

YUS, RAMOS. Francisco (2010): *Ciberpragmática 2.0: nuevos usos del lenguaje en Internet*, Barcelona: Ariel Letras.

DIVERSIDAD, EQUIDAD E INCLUSIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LAS UNIVERSIDADES ESTADOUNIDENSES

CONCEPCIÓN B. GODEV

University of North Carolina at Charlotte

RESUMEN: La ética de la *diversidad equidad e inclusión* (DEI) en los EE. UU. abarca en estos momentos no solo lo que tradicionalmente se ha asociado con lo racial y los derechos humanos, sino que además comprende lo cultural en el sentido más amplio, incluido lo que concierne a la lengua, la identidad regional, identidad de género más allá del concepto binario, y las capacidades cognitivas o físicas. Los programas de enseñanza de español de las universidades estadounidenses son parte integral de la dinámica social de los Estados Unidos y por tanto esa dinámica se manifiesta en la ecología de las clases de español. Este trabajo hace una reflexión sobre la puesta en práctica de la ética DEI.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

Dado que en estos momentos aproximadamente 45 millones (U.S. Department of Health and Human Services, 2023) de hispanohablantes usan el español a diario en los EE. UU. y que, en 2060, según el Instituto Cervantes (2022: 21), EE. UU. se convertirá en el segundo país hispanohablante después de México, debemos concluir que la lengua española no es una lengua extranjera en los Estados Unidos. Sin embargo, es una lengua minorizada en tanto que la lengua de la vida pública, de la educación y los negocios es el inglés. Si proyectamos las cifras de Lacorte y Suárez-García (2016: 6) al presente, en estos momentos debe haber aproximadamente más de 800.000 universitarios que estudian español en los Estados Unidos. Otro dato importante para contextualizar el tema que aquí nos ocupa es que EE. UU. se encuentra entre los primeros trece países con más alto índice de formación universitaria, según la Organization for Economic Cooperation and Development (OECD, 2021) ya que el 51 % de las personas con edades comprendidas entre los 25 y 34 años tiene algún tipo de titulación universitaria. En cuanto a la presencia de estudiantado de herencia hispana en las aulas universitarias, tanto los administradores como el profesorado que imparte cualquier materia ha comenzado a tomar conciencia de la importancia de conocer la complejidad demográfica de los estudiantes de herencia hispana, como lo acredita el hecho de que algunas universidades y *colleges*¹ están clasificados en la categoría especial de *Hispanic-Serving Institutions* si el 25 % del total de estudiantes matriculados a tiempo completo es de herencia hispana (U.S. Department of Education, sin fecha). Estas universidades tienen acceso a fondos que se dedican exclusivamente a fomentar la participación de los jóvenes de herencia hispana en la educación superior. La ola de jóvenes de herencia hispana que acuden a

¹ En EE.UU. hay tres tipos de instituciones de educación superior, universidad, *college*, y *community college*. La Universidad cubre la enseñanza de grado y posgrado. El *college* cubre la enseñanza de grado. El *community college* ofrece cursos de grado que les permiten a los estudiantes comenzar sus estudios de grado allí, pero tienen que completar su programa de grado en un *college* o una Universidad. En el presente artículo, el término *universidad* comprende los tres tipos de instituciones de educación superior.

la universidad se hace patente también en el hecho de que existe una Hispanic Association of Colleges and Universities. A la diversidad étnica y cultural que aportan a las aulas los estudiantes de herencia hispana se une la que aportan los estudiantes afroamericanos, los anglohablantes de raza blanca, los de herencia asiática, los indoamericanos, los nativos hawaianos, los de las islas del Océano Pacífico, aparte de Hawái, y los estudiantes de origen multirracial y étnico (U.S. News, 2022).

1.1. La noción de diversidad, equidad e inclusión (DEI)

Estos tres términos, *diversidad, equidad e inclusión*, que se abrevian en inglés con las siglas *DEI (diversity, equity, and inclusion)*², deben entenderse como un todo que comprende una compleja red de conceptos que, a su vez, son parte del concepto más amplio conocido como *justicia social (social justice)* (Sensoy y DiAngelo, 2017) y el también amplio, pero un poco más restringido, de *justicia racial (racial justice)* (Beavers, 2018). Así pues, el marco conceptual de *justicia social* es útil como parámetro general de acción social. Sin embargo, esta abstracción es menos útil si no se materializa en acciones concretas de la dinámica laboral, empresarial, cultural, educativa, y en fin, de todo lo que está imbuido de interacción social. De ahí que ese concepto abstracto se haya deconstruido en este otro concepto tripartito de *diversidad, equidad e inclusión* con el fin de definir acciones concretas y medibles en todos los ámbitos laborales, empresariales y educativos que catalicen la construcción de dinámicas de grupo y espacios en los cuales se valore lo diverso, equitativo e inclusivo en los EE. UU.

1.2. DEI, español para todos en la ecología de la enseñanza

Entender la enseñanza de la clase de español como un medio ecológico proporciona una perspectiva que explica el entramado que se teje en la clase entre el objeto de estudio y el marco de valores que se integran en las políticas de diversidad, equidad e inclusión.

Una idea central en la noción de ecología es el concepto de *sistema*, es decir, un todo cuyas características resultan no de la suma de sus componentes tomados aisladamente sino de una dinámica de interacciones, las cuales establecen conexiones entre esos componentes. El producto de esa dinámica de interacciones, sea cual sea la forma que adopte, es a veces impredecible y está caracterizado por ser diferente de la suma de los componentes que hace posible dicho producto.

El concepto de ecología, usualmente ligado al campo de la biología y del medio ambiente, se usa en psicología desde los años 1970 dentro de la investigación publicada en lengua inglesa. Una de las teorías del desarrollo del ser humano más aceptadas es la Teoría Ecológica de los Sistemas de Urie Bronfenbrenner (1979), la cual ha sido actualizada posteriormente (Bronfenbrenner y Morris, 2006; Sameroff, 2010). Desde los años 1980, esta teoría se ha estado utilizando en la investigación del aprendizaje escolar publicada en lengua inglesa. Esta teoría nos ofrece

² Ya que la abreviatura *DEI* funciona bien tanto en inglés como en español para abreviar el concepto tripartito de *diversidad, equidad e inclusión*, en este trabajo se utilizará la abreviatura *DEI* para abreviar el concepto en español. Esta abreviatura ya ha sido utilizada en otras publicaciones escritas en español (Rodes y Motz, 2022) y se utiliza en entornos bilingües anglohispanos en los EE. UU.

un marco teórico útil para entender cómo las políticas DEI han ido dando forma a la dinámica de las clases de español en todos los niveles de escolarización de los Estados Unidos, si bien en este artículo nos enfocaremos en el nivel universitario, donde las aulas de español aspiran al objetivo de enseñar español para todos³.

1.3. Relevancia de examinar DEI en la ecología de la clase de español

Si pensamos en la lengua española y en los hablantes que la usan a diario, tanto en áreas donde la lengua es oficial o cooficial, como en áreas donde la lengua no es oficial pero está en proceso de expansión, como es el caso de los EE. UU., establecer un diálogo que permita a los hispanohablantes ubicados fuera de los EE. UU. informarse del papel que DEI tiene en la ecología de la clase de español en las universidades estadounidenses puede ser de utilidad para el diálogo que necesariamente debe existir para entender las circunstancias que pueden influir en el futuro de la lengua española. En ese futuro puede ser un valor para los hispanohablantes mantener la unidad de la lengua de tal manera que esa unidad permita continuar la mutua inteligibilidad entre los hispanohablantes, independientemente de la variedad dialectal que utilicen.

La frecuencia con la que se hace referencia a un concepto es un síntoma de lo que está en la mente de las personas en una comunidad concreta, ya sea grande o pequeña. En estos momentos, hay varios datos que indican de forma inequívoca el carácter vertebrador que los valores asociados con diversidad, equidad e inclusión tienen en todos los ámbitos políticos, laborales y educativos estadounidenses. EL número de resultados que se obtiene en el navegador Chrome al buscar el concepto tripartito en inglés (*diversity, equity, and inclusion*), más de 150 millones de sitios o páginas web, hace patente que este concepto tripartito tiene un anclaje sólido en la comunidad mundial anglohablante. Es precisamente este sólido anclaje en la comunidad mundial anglohablante, y específicamente en la de EE. UU., lo que hace relevante que se disemine en lengua española el papel de la ética DEI en la clase de español en el ámbito universitario estadounidense y su posible efecto a largo plazo en algunos aspectos del español de los EE. UU.

2. DEI EN LA ECOLOGÍA DE LA CLASE DE ESPAÑOL

Se mencionó más arriba que el concepto tripartito de diversidad, equidad e inclusión está incluido en el concepto más amplio conocido como *justicia social*. La función del concepto tripartito es circunscribir el amplio campo semántico de *justicia social* y facilitar la articulación de acciones que permitan analizar cómo se desenvuelve la interacción entre las personas que forman parte de un grupo u organización para asegurar que nadie resulte excluido y todos puedan tener acceso a todo de forma equitativa, evitando así lo que se conoce como discriminación sistémica⁴. Este marco tripartito permite dirigir la atención al detalle que se esconde detrás de los

³ *Español para todos* fue el tema organizador del VII Congreso Internacional del Español en Castilla y León, celebrado en Salamanca en Junio 2023.

⁴ “Systemic discrimination tends not to be a matter of deliberate action. It is rooted in the way organisations go about their day-to-day business as policymakers, employers, or service providers. It is a product of the systems, structures, and cultures that organisations have developed and implement in their work. Systemic discrimination can operate across the full spectrum of employment, income, education, health, housing, culture, policing, public infrastructure, and beyond”. [Mi traducción: “La

estereotipos, especialmente si estos pueden resultar en un tratamiento adverso hacia alguien. Ese esfuerzo es necesario porque los mecanismos cognitivos del ser humano operan con el fin de obtener el máximo beneficio a cambio del mínimo esfuerzo (Zhang *et al.*, 2023). Un elemento central de esos mecanismos es la habilidad de extraer el denominador común que caracteriza a un grupo de elementos y, por tanto, la habilidad de generalizar. Esa habilidad nos ayuda a operar de forma rápida y eficaz. Sin embargo, la desventaja de esa habilidad es que hace más difícil visibilizar y aceptar lo que no se conforma con el estereotipo, el cual está frecuentemente asociado con el concepto de norma o lo que se etiqueta como normal. Esta desventaja se magnifica cuando el estereotipo se integra sistemáticamente en las estructuras sociales que regulan la educación y los valores de un grupo. El enfoque de los valores de diversidad, equidad e inclusión busca paliar esta desventaja invitando a que las personas imaginen el mundo desde la perspectiva de otras personas que tienen culturas y valores diferentes (Long *et al.*, 2022).

En el marco de la clase de español de las universidades estadounidenses, el profesorado ha tomado conciencia de que el español no es una lengua extranjera en los EE. UU. y por tanto a la lengua española se le considera riqueza cultural tan propia de los EE. UU. como lo es la lengua inglesa. Por otra parte, al estudiantado se le considera capital humano con potencial para contribuir al sostenimiento de la lengua en los EE. UU. Ese sostenimiento de la lengua requiere que la ecología de la clase de español integre de manera intencional políticas de diversidad, equidad e inclusión, para hacer realidad que en la clase de español se enseñe español para todos. La integración de esas políticas se está llevando a cabo en las aulas universitarias a través de una compleja dialéctica en la que participan diferentes elementos, los cuales se describen más abajo, tales como las asociaciones de profesores de lenguas, los estudiantes, y el acercamiento al concepto de género y a la heterogeneidad de edades, capacidades y estilos de aprendizaje.

2.1. El papel de las asociaciones relevantes a la enseñanza de lenguas

El American Council on Teaching of Foreign Languages (ACTFL) y la American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (AATSP) son dos organizaciones profesionales de alcance nacional que fomentan el diálogo y la investigación relevantes a la enseñanza y aprendizaje de lenguas en los Estados Unidos. Estas dos organizaciones tienen un papel importante en cuanto a cómo traducir los principios de diversidad, equidad e inclusión en la clase de español. Su compromiso con las políticas que fomentan diversidad, equidad e inclusión está expresado en la declaración de posición de ambas organizaciones (ACTFL, 2019; AATSP, 2022). ACTFL también patrocina investigación sobre diversidad, equidad e inclusión que sirve de apoyo a investigadores y profesores en el campo de la enseñanza de lenguas (Glynn, Wesely y Wassell, 2018).

discriminación sistémica tiende a no ser una acción deliberada. Es inherente al modo en que las organizaciones operan en su quehacer diario como legisladores, empleadores, o proveedores de servicios. Es un producto de los sistemas, estructuras y culturas que las organizaciones han desarrollado y han puesto en práctica en su forma de trabajar. La discriminación sistémica puede darse a todos los niveles de empleo, ingreso, educación, salud, vivienda, cultura, vigilancia policial, infraestructura pública y demás”.] (Council of Europe, 2023). El gobierno de los EE. UU., por su parte, incluye en su estructura gubernamental la Comisión para la Igualdad de Oportunidades en el Empleo, la cual define la discriminación sistémica como sigue: “La discriminación sistémica comprende un patrón, una práctica, una política o un caso en el que la supuesta discriminación tiene un amplio impacto en un sector, una profesión, una empresa o un área geográfica.” (Comisión Estadounidense para la Igualdad de Oportunidades en el Empleo, sin fecha).

2.2. Estudiantes de herencia hispana

Según el Pew Research Center (2022), en 2022, los estudiantes de herencia hispana constituían un 20 % del total de estudiantes universitarios de pregrado de los EE. UU. Estos alumnos traen al aula su experiencia bicultural; es decir, por una parte, su cultura hispana y por otra parte su cultura estadounidense. Como estudiantes de herencia hispana, usualmente tienen una ideología sobre el español que hablan en casa o con los amigos. En esa ideología está presente la idea de que el español que se debe imitar es el español de España, una idea que excluye la noción de que cada país hispanohablante tiene su modelo de lengua culta. Esta es una ideología que, desde la perspectiva de la diversidad, equidad e inclusión, debe modificarse para que el estudiante entienda que cada país hispanohablante tiene su norma culta y que todas las normas cultas son igualmente adoptables.

En cuanto a la perspectiva de los profesores, la heterogeneidad del estudiantado de herencia hispana en los EE. UU. requiere que el profesor haga una revisión crítica de cualquier idea que implique hacer un juicio generalizador para todo el estudiantado. Por ejemplo, no todos los estudiantes de herencia hispana tienen nombres y apellidos que generalmente se asocian con países hispanos o herencia hispana; por otra parte, no todos los estudiantes que tienen nombre o apellidos hispanos tienen una conexión fuerte con la lengua española o con la cultura hispana. Otro juicio generalizador frecuente es la asociación de la noción de inmigración con el estudiantado de herencia hispana. Sin embargo, no todos los estudiantes de herencia hispana están en los EE. UU. por haber inmigrado en su infancia o adolescencia. Entre los estudiantes se encuentran personas que han nacido y crecido en los EE. UU. Tanto en un caso como en otro, el profesor tiene que estar consciente de que, cualquiera que sea la situación de cada alumno, la clase debe ser un espacio donde todos se sientan incluidos.

2.3. El género

El empuje entre las generaciones más jóvenes y el profesorado más comprometido con la idea de que la lengua debe ser inclusiva y, por tanto, reflejar en su morfología la realidad no binaria de aquellos hablantes que no se identifican con el género biológico masculino o femenino, se manifiesta en el uso intencional del neomorfema *-e*. El uso de este neomorfema es una realidad en las aulas universitarias estadounidenses a pesar de que todavía este neomorfema no se haya aceptado institucionalmente como elemento del español estándar. Fuera de las aulas también se observa su uso en las comunicaciones internas de los departamentos y en comunicaciones dirigidas al estudiantado. Esta práctica, si bien opcional, es un síntoma de que un sector del profesorado considera importante que las políticas de diversidad, equidad e inclusión se manifiesten en innovaciones en la morfología de la lengua española.

2.4. Edades diferentes

La presencia de estudiantes no tradicionales, tanto de herencia hispana como de otros ámbitos culturales, es común. Aunque no existe una definición exacta del concepto de *estudiante no tradicional*, este tipo de estudiante típicamente comienza sus estudios universitarios después de los 24 años, y presenta una o más de las siguientes

características: un largo hiato entre el final de los estudios que normalmente se completan a los 18 años y el comienzo de los estudios de pregrado, se matricula a tiempo parcial, trabaja a tiempo completo, o tiene personas dependientes (cónyuge, hijos, u otros) (Postsecondary National Policy Institute, 2023). El estudiante no tradicional se enfrenta al reto de compaginar objetivos académicos con obligaciones de su vida familiar; así pues, la habilidad de gestionar el tiempo de forma efectiva es fundamental para los estudiantes no tradicionales y la gestión personalizada del profesor con respecto a esos alumnos es clave para que encuentren en la clase un espacio grato e inclusivo.

2.5. Capacidades diferentes

En las aulas universitarias de EE. UU., la noción de *español para todos* comprende la inclusión de estudiantes con capacidades diferentes. En 2022, 15 % de los estudiantes de pregrado se autoidentificaron como personas con trastorno por déficit de atención (TDA) o trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) (Welding, 2023). El acercamiento de las universidades estadounidenses a la realidad de lo que se denomina discapacidad cognitiva o capacidad cognitiva diferente es que un estudiante que tiene alguna discapacidad cognitiva también tiene áreas con potencial intelectual. Este acercamiento está alineado con la filosofía de la American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (*Asociación Estadounidense para las Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo*, traducción de la autora de este trabajo). Por esta razón, la presencia del centro de servicios para estudiantes con discapacidades o capacidades diferentes, tanto físicas como intelectuales o cognitivas, es habitual en las universidades.

2.6. Estilos de aprendizaje diferentes

Reconocer que el estudiantado no es homogéneo en cuanto al estilo de aprendizaje es uno de los pilares de una clase de español inclusiva. Está documentado científicamente que los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios estadounidenses abarcan una amplia gama (Kolb, 2014). Para acomodar los diferentes estilos de aprendizaje, los profesores tienen que ampliar el repertorio de estrategias de enseñanza y complementar la enseñanza en clase con consultas individuales que le permitan al profesor individualizar la enseñanza del material de acuerdo con las necesidades de los estudiantes (Schmidt, 2012).

3. MECANISMOS PARA LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LAS POLÍTICAS DEI

Existe una red de mecanismos que fomentan el conocimiento de las políticas DEI y su aplicación en la clase de español. Estos mecanismos comprenden talleres que las universidades organizan para el desarrollo profesional continuado de sus profesores, el sílabo de cada asignatura, los elementos visuales que acompañan al contenido de la asignatura y reflexión explícita sobre conceptos susceptibles a estereotipación negativa.

3.1. Centros de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje

Además del apoyo al desarrollo profesional que proporcionan las asociaciones profesionales como la American Association of Teachers of Spanish and Portuguese y la American Council on the Teaching of Foreign Languages, que se mencionaron más arriba, los profesores universitarios cuentan con el apoyo que las propias universidades ofrecen por medio de sus centros de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje (Schumann *et al.*, 2013). Por medio de talleres presenciales y en línea, estos centros facilitan que los profesores no pierdan de vista que la gestión de la clase y la enseñanza universitaria debe incorporar las políticas DEI (Neisler, 2022).

3.2. El sílabo de la clase de español

El sílabo es un documento que tiene un papel primordial para establecer un entorno que refleje el compromiso del profesor con crear un entorno en el que todo estudiante se sienta bien acogido. El tono de este documento y su contenido es el primer paso para que la enseñanza y el aprendizaje del español se lleve a cabo desde un acercamiento inclusivo, ya que el sílabo hace referencia a centros de apoyo al estudiante, los cuales están ubicados dentro de la universidad, tales como servicios de tutoría para apoyar el aprendizaje de la lengua española, servicios de apoyo a estudiantes con discapacidad cognitiva documentada, protocolos para denunciar incidentes de discriminación, acoso y violencia, y también hace referencia a las políticas universitarias sobre diversidad, equidad e inclusión, como el derecho del estudiante a elegir el pronombre y el nombre con los que desea ser identificado. El sílabo también puede hacer referencia a la declaración que reconoce que el terreno donde la universidad ha sido construida era originalmente un asentamiento indígena. Este es el caso de más de 52 universidades estadounidenses (Association of Public & Land-Grant Universities, sin fecha). Así pues, el sílabo tiene la doble función de orientar al estudiante sobre el entorno inclusivo de su clase de español y el entorno inclusivo que la universidad apoya por medio de sus políticas, regulaciones, procedimientos y servicios para los estudiantes.

3.3. Elementos visuales en los materiales de enseñanza

Las tecnologías de la información nos permiten enriquecer la enseñanza del español con abundantes elementos fotográficos y videográficos. La selección de estos elementos es clave para enfatizar la idea de que todos los estudiantes se vean representados, que todas las culturas hispanohablantes se plasmen de la manera más fiel posible y que todos los roles se representen de forma equilibrada con respecto a la noción de género u orientación sexual. De todos es conocido el proverbio *una imagen vale más que mil palabras* y todos entendemos que el mensaje de este proverbio versa sobre la rapidez con que el receptor del mensaje puede captar ese mensaje a través de una imagen. Los elementos visuales en los materiales de enseñanza valen más que mil palabras y tienen el poder de dar forma a la percepción que el estudiantado tiene de sí mismo y de la realidad que lo rodea (Ndura, 2004).

3.4. Conceptos socioculturales

La clase de lengua es por defecto siempre una clase de cultura, lo cual hace necesario que todos los que participan en una clase de español, desde el profesor hasta el alumnado, se acerquen a los conceptos culturales con cautela y desde la perspectiva de la inclusión.

Un concepto que hay que tratar con tacto es el de la familia, un tema que surge a menudo en la clase de español. Si bien los libros de texto continúan presentando el concepto de familia tradicional, este concepto no se corresponde ni con la realidad urbana de muchos países hispanohablantes ni con la realidad de muchos estudiantes estadounidenses cualquiera que sea su raza o etnia, lo cual sugiere que en la clase se debe crear un espacio inclusivo en el que los estudiantes puedan abordar sus diversos conceptos de familia.

Otro tema que se trata frecuentemente en las clases de español de las universidades estadounidenses es la inmigración. Este tema presenta el reto de que el término *inmigración* aparece frecuentemente en los medios de comunicación de los EE. UU. en contextos negativos asociados a México o a otros países hispanoamericanos. Un acercamiento DEI aconseja que se presente el tema desde diferentes perspectivas críticas que incluyan la observación de otros movimientos migratorios y que se tenga en cuenta que el tratamiento de este entraña especial complejidad cuando hay estudiantes de herencia hispana en el aula.

Finalmente, el préstamo del término *latinx*, del inglés americano, se ha introducido en el español coloquial de algunos grupos de jóvenes de los EE. UU. y entre algunos grupos del profesorado universitario. *Latinx*, pronunciado en español igual que en inglés [lá-ti-neks], etimológicamente viene de *latino/latina*, que es un término que se usa en el inglés de los EE. UU. para hacer referencia a personas de origen latinoamericano. La *-x* del neologismo inglés, *latinx*, adoptado en español, representa la neutralidad de género. Los estudiantes de herencia hispana pueden o no identificarse con ese término, por tanto el uso de este término en la clase de español debe hacerse con cautela (Salinas y Lozano, 2021).

4. CONCLUSIÓN

Dentro del marco de la ética DEI, los profesores de español tienen que considerar que enseñar la materia objeto de estudio, si bien constituye un fin en sí mismo, comporta contextualizarla teniendo en cuenta elementos y dinámicas sociales que pueden bien inhibir o fomentar el aprendizaje. Esas dinámicas sociales aconsejan que los profesores de español se acerquen a todos los aspectos implicados en la gestión de la enseñanza haciéndose sistemáticamente las siguientes preguntas: ¿Qué elementos de la gestión de mi enseñanza comunican a mis alumnos mi buena disposición para crear un entorno en el cual cada estudiante se sienta valorado como estudiante y como persona, independientemente de las idiosincrasias de cada uno? ¿Qué elementos de la gestión de mi enseñanza comunican a mis alumnos la variopinta realidad del mosaico de culturas que se esconde en conceptos de uso común como *lengua española* o *hispano* o *inmigración* o *familia*, entre otros conceptos? ¿Cómo gestionar

en la clase el uso de neologismos y neo-morfemas todavía no plenamente aceptados institucionalmente? Las respuestas a estas preguntas son tan complejas como lo son los movimientos sociales en los EE. UU. que subrayan un acercamiento DEI a todos los niveles de los ámbitos laborales, institucionales y educativos, y como lo es el diverso mosaico de idiosincrasias que la presencia de cada alumno trae al aula.

BIBLIOGRAFÍA

AATSP (2022): *Policy statement: Teaching inclusive Spanish and Portuguese* [En línea] https://cdn.ymaws.com/www.aatsp.org/resource/resmgr/governance/policy_statements/Statement_on_Teaching_Inclus.pdf (Consulta: 5/24/2023).

ACTFL (2019): *Position statement: Diversity and inclusion in world language teaching & learning* [En línea] <https://www.actfl.org/news/diversity-and-inclusion-in-world-language-teaching-learning> (Consulta: 5/24/2023).

ASSOCIATION OF PUBLIC AND LAND-GRANT UNIVERSITIES (sin fecha): *Land-grant university FAQ* [En línea] <https://www.aplu.org/about-us/history-of-aplu/what-is-a-land-grant-university/> (Consulta: 6/13/2023).

BEAVERS, Danielle (2018): *Diversity, equity and inclusion framework: Reclaiming diversity, equity and inclusion for racial justice*, The Greenlining Institute [En línea] <http://greenlining.org/wp-content/uploads/2018/03/DEI-Framework.pdf> (Consulta: 6/28/2023).

BRONFENBRENNER, Urie (1979): *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

BRONFENBRENNER, Urie y Pamela A. MORRIS (2006): «The bioecological model of human development», en Lerner, Richard M. y William Damon (coords.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, Hoboken, NJ: Wiley, 793-828.

COMISIÓN ESTADOUNIDENSE PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EL EMPLEO (sin fecha): *Discriminación sistémica* [En línea] <https://www.eeoc.gov/es/discriminacion-sistemica> (Consulta: 5/28/2023).

COUNCIL OF EUROPE (2023): *Intercultural cities programme. Systemic discrimination* [En línea] <https://www.coe.int/en/web/interculturalcities/systemic-discrimination> (Consulta: 6/3/2023).

GLYNN, Cassandra, Pamela WESELY y Beth WASSELL (2018): *Words and actions: Teaching languages through the lens of social justice*, Alexandria, VA: ACTFL.

INSTITUTO CERVANTES (2022): *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*, Madrid: Instituto Cervantes.

KOLB, David A. (2014): «Chapter 4: Individuality in learning and the concept of learning styles», en *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Upper Saddle River, NJ: FT Press, 97-152.

LACORTE, Manel y Jesús SUÁREZ-GARCÍA (2016): «Teaching Spanish at the university level in the United States», *Informes del Observatorio/Observatorio Reports*, 018-02, Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University.

LONG, Yanxi, Xinxin JIANG, Yuqing WANG, Xiaoyu ZHOU y Xuqun YOU (2022): «You are old, but are you out? Intergenerational contact impacts on out-group perspective-taking and on the roles of stereotyping and intergroup anxiety», *Frontiers in Psychology*, 13, 1-14.

NDURA, Elavie (2004): «ESL and cultural bias: An analysis of elementary through high school textbooks in the western United States of America», *Language, Culture, and Curriculum*, 17(2), 143-153.

NEISLER, Otherine J. (coord.) (2022): *The Palgrave handbook of academic professional development centers*, Nueva York: Palgrave Macmillan.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2021): *Population with tertiary education* [En línea] <https://data.oecd.org/eduatt/population-with-tertiary-education.htm> (Consulta: 6/2/2023).

PEW RESEARCH CENTER (2022): *Hispanic enrollment reaches new high at four-year colleges in the U.S., but affordability remains an obstacle* [En línea] Octubre de 2022. <https://www.pewresearch.org/short-reads/2022/10/07/hispanic-enrollment-reaches-new-high-at-four-year-colleges-in-the-u-s-but-affordability-remains-an-obstacle/> (Consulta: 6/2/2023).

POSTSECONDARY NATIONAL POLICY INSTITUTE (2023): *Post-Traditional students in higher education* [En línea] https://pnpi.org/wp-content/uploads/2023/03/PostTraditional_FactSheet_Mar2023.pdf (Consulta: 6/2/2023).

RODÉS, Virginia y Regina MOTZ (2022): «Construcciones interdisciplinarias en educación y ciencia abiertas», *Informatio*, 27(1), 142-166.

SALINAS, Cristóbal y Adele LOZANO (2021): «The history and evolution of the term Latinx», en Murillo, Enrique G., Dolores Delgado Bernal, Luis Urrieta Socorro Morales, Eric Ruiz Bybee, Juan Sánchez Muñoz, Víctor B. Saenz, Daniel Villanueva, Margarita Machado-Casas y Katherine Espinoza (coords.), *Handbook of Latinos and education*, Nueva York, NY: Routledge, 249-263.

SAMEROFF, Arnold (2010): «A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture», *Child Development*, 81, 6-22.

SCHMIDT, Richard (2012): «Chapter 2. Attention, awareness, and individual differences in language learning», en Chan, Wai Meng, Kwee Nyet Chin, Sunil Bhatt y Izumi Walker (coords.), *Perspectives on individual characteristics and foreign language education*, Boston, MA: De Gruyter Mouton, 27-50.

SCHUMANN, David W., John PETERS y Taimi OLSEN (2013): «Cocreating Value in Teaching and Learning Centers», *New Directions for Teaching and Learning*, 133, 21-32.

SENSOY, Özlem y Robin DiANGELO (2017): *Is everyone really equal?: An introduction to key concepts in social justice education*, Nueva York, NY: Teachers College Press.

U.S. NEWS (2022): *Campus ethnic diversity: National universities* [En línea] <https://www.usnews.com/best-colleges/rankings/national-universities/campus-ethnic-diversity> (Consulta: 6/2/2023).

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION (sin fecha): *Hispanic-serving institutions* [En línea] <https://sites.ed.gov/hispanic-initiative/hispanic-serving-institutions-hsis/> (Consulta: 6/2/2023).

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES (2023): *Profile: Hispanic/Latino Americans* [En línea] <https://minorityhealth.hhs.gov/omh/browse.aspx?lvl=3&lvlid=64> (Consulta: 6/21/2023).

ZHANG, Baoshan, Yibo HU, Fengqing ZHAO, Fangfang WEN, Junhua DANG y Magdalena ZAWISZA (2023): «Editorial: The psychological process of stereotyping: Content, forming, internalizing, mechanisms, effects, and interventions», *Frontiers in Psychology*, 13, 1-3.

WELDING, Lyss (2023): *Students with disabilities in higher education*. Best Colleges [En línea] <https://www.bestcolleges.com/research/students-with-disabilities-higher-education-statistics/> (Consulta: 5/28/2023).

LA INTEGRACIÓN DE LA ENTONACIÓN EN EL AULA DE ELE: PROPUESTA PAUTADA INTERACTIVO-FUNCIONAL

ANTONIO HIDALGO NAVARRO

Grupo Val.Es.Co. Universitat de València

RESUMEN: Para implementar didácticamente la enseñanza de la entonación en el aula de ELE proponemos en este trabajo compaginar la progresión pautada del Plan Curricular del Instituto Cervantes (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm) con el modelo de análisis interactivo-funcional de Hidalgo (2019), basado en dos amplios bloques funcionales (monológico y dialógico), dentro de los cuales los valores entonativos se organizan en un eje sintagmático y otro paradigmático (funciones monológicas sintagmáticas y paradigmáticas; y funciones dialógicas sintagmáticas y paradigmáticas). El objetivo final es llegar a una descripción más coherente de la variación entonativa del español a fin de que el alumno de ELE pueda, con la ayuda del profesor, diferenciar los papeles de la entonación según su alcance discursivo real.

1. IMPORTANCIA DE LA ENTONACIÓN EN LA COMUNICACIÓN ORAL

Es objetivo fundamental de cualquier estudiante de LE llegar a tener éxito en sus intercambios comunicativos orales, para lo cual resulta muy recomendable “sonar como un nativo” (Otero, 2013: 664, Gutiérrez, 2018: 276). Es imprescindible para ello saber manejar la entonación de una LE en diversos contextos comunicativos. Queda fuera de duda, pues, que la entonación da sentido y relevancia a cuanto decimos, de modo que pronunciar una lengua no es simplemente vocalizar sus sonidos.

Una buena competencia comunicativa depende en consecuencia de un dominio suficiente de la prosodia: un error de entonación puede provocar malentendidos de peores consecuencias para la comunicación que los errores gramaticales (Gil, 2007:397; Boquete, 2014: 10), por lo que parece bien justificado que la enseñanza/aprendizaje de la entonación represente una prioridad en el currículum del alumno de ELE.

2. PROBLEMA DE BASE: COMPLEJIDAD INHERENTE AL FENÓMENO ENTONATIVO

El problema de base a que se enfrenta el docente de ELE es, no obstante, la complejidad inherente que el empleo de la entonación implica en todo proceso comunicación. Por un lado, la entonación participa decisivamente en la organización de la *sintaxis* y el *discurso*, es decir, marca al oyente cuándo debe prestar atención a lo dicho por su interlocutor (información importante, énfasis acentual), cuándo la información es menos relevante (paréntesis entonativo, con tonos graves), o favorece la generación de inferencias contextuales (entonación suspendida). Por otra parte, la entonación condiciona la interpretación *semántica* de un enunciado, de modo que una misma emisión puede tener diferentes valores comunicativos según su entonación (aseveración: descenso final; interrogación:

ascenso final...); lo mismo cabe decir de la interpretación pragmática vinculada a un acto de habla: por ejemplo, para la expresión de *cortesía* se prefieren tonos agudos, velocidad de habla lenta, alargamientos vocálicos, mientras que para la *descortesía* se usan más los tonos graves, rapidez elocutiva, sílabas abreviadas y cortantes...

Por lo que respecta a la organización *interactivo-dialógica* la entonación contribuye también a la marcación del final de turno, a la regulación de la alternancia de turnos, de las intervenciones de paso, de la lucha por el turno, etc. Y no solo esto, la prosodia del habla ofrece también información sobre la *procedencia geográfica* del hablante y permite canalizar la expresión de *emociones* y estados de ánimo relevantes para el proceso comunicativo. Todo ello configura, pues, un fenómeno lingüístico complejo que dificulta sin duda las tareas docentes de los profesionales de ELE.

3. PROBLEMAS PARTICULARES DEL FENÓMENO ENTONATIVO EN EL ÁMBITO DE ELE

Al margen de los problemas inherentes al fenómeno entonativo derivados de su propia naturaleza compleja, existen algunos problemas específicos asociados a la entonación y su proyección en el aula de ELE, que podemos cifrar en los aspectos que siguen.

En primer problema serio es el de la *variabilidad* intrínseca a los usos entonativos, lo que implica que el dominio de la entonación de una LE sea una tarea difícil porque ni siquiera un mismo nativo mantiene siempre una forma constante de entonar. En esta tesitura nos asaltan varias preguntas: ¿qué norma entonativa se ha de enseñar?, ¿cuándo hay que enseñar la entonación? (Hidalgo, 2015:173).

No existe, por lo demás, una *terminología* demasiado precisa (o al menos consensuada) en el ámbito de ELE para describir la entonación (Otero, 2013:665) y, en general, la *escasez de materiales* y estudios didácticos especializados útiles para docentes (Cortés, 2002a, 2002b; Hidalgo y Cabedo, 2011-12:210; Hidalgo y Folch, 2012: 44, Otero, 2013: 664; García Andreva, 2014: 314...) se traduce inexorablemente en la ausencia de formación para los docentes en lo que atañe a la didáctica de la entonación en ELE: pocos profesores han recibido una formación específica en didáctica de la pronunciación y menos aún de la entonación (Boquete, 2014: 12). Es más, la enseñanza de la entonación se ha basado habitualmente en pautas melódicas aisladas con una sola intención comunicativa (aserción, pregunta, orden...), sin asumir la importancia del contexto de uso, lo que ocasiona un *escaso dominio pragmático* de la prosodia por parte de los estudiantes y una producción de habla “monótona”, sensación de acento extranjero, etc. (Molina, 2014).

Otra cuestión no menos relevante en todo este proceso de enseñanza-aprendizaje de la entonación en ELE es que la *intimidación* del aprendiz condiciona la asimilación del idioma extranjero y, por tanto, de su entonación, de modo que lo ideal para aprender bien la entonación de una LE es que los alumnos posean desde el principio, y para todos los ámbitos del aprendizaje de esa lengua extranjera, una actitud abierta (García Andreva, 2014: 313, 314).

4. DEL DIAGNÓSTICO A LA PROPUESTA DE ALTERNATIVAS EN ELE

Los problemas previamente indicados exigen una toma de postura crítica y la adopción de alguna alternativa de solución. A ello dedicamos las líneas siguientes.

En primer lugar, para tomar dominio sobre la situación de los problemas es necesario hacer conscientes a los alumnos de su déficit prosódico (del que, por supuesto, no son responsables) para tratar de superarlo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, hay que hacer entender al alumno que no es lo mismo *hablar* bien que *pronunciar* bien (Otero, 2013:665) y no suelen ser muy útiles en este afán las prácticas habituales para la enseñanza de la entonación en el aula de ELE; por ejemplo, los intercambios comunicativos en el aula no suelen ser naturales y suele dominar el método “escucha y repite”. Efectivamente, la mayoría de ejercicios que se realizan forman pares mínimos o situaciones estereotipadas, ciertamente útiles como instrumentos de evaluación, pero que en muchos casos el alumno se limita a reproducir sin acceder realmente a su interlengua (memoria a corto plazo), por lo que no hay garantía de que pueda transferir esa pronunciación correcta a otras producciones orales.

En realidad, solo puede alcanzarse un dominio de la entonación próximo o parecido al nativo a partir del diálogo con otros individuos (Hidalgo, 2015: 174); en definitiva, el método *audición-repetición* no puede ser la base de la enseñanza entonativa. Es más, el proceso de enseñanza debe perseguir que el estudiante sea capaz de seleccionar entre diferentes formas entonativas con funciones pragmático-comunicativas precisas y, por supuesto, que sea también capaz de utilizarlas.

Tras el diagnóstico de problemas proponemos algunas alternativas metodológicas que pueden resultar rentables en el proceso docente de la entonación en ELE:

- Frente al modelo *escucha-repite*, es preferible ir de la percepción a la producción, esto es, tratar de que el estudiante tenga tiempo de asimilar previamente el funcionamiento fónico de la LE
- Es muy conveniente también que el docente posea algún conocimiento fónico de la L1 de los estudiantes para poder llevar a cabo ejercicios contrastivos con el español que permitan detectar mejor el origen de las dificultades; de este modo será más factible planificar acciones para la corrección de errores
- En función de la L1 de/de los estudiante/s el profesor podrá valorar qué aspecto prosódico (el acentual, el entonativo, etc.) exige más esfuerzo de mejora; asimismo, puede ser muy productivo que el profesor ofrezca y explique a los estudiantes algunos conceptos “técnicos” que ayuden a entender el componente prosódico: *sílaba tónica*, *sílaba átona*, *palabra fónica*, *grupo fónico*, *sinalefa*, *inflexión tonal*, etc.
- Se debe intentar una presentación organizada y convenientemente ejemplificada de las diferentes funciones entonativas con situaciones de habla real, de modo que el estudiante pueda reconocer las formas entonativas más adecuadas a cada contexto
- El componente lúdico debe tener una presencia notable en el conjunto de actividades de percepción y producción aplicadas para trabajar la prosodia en el aula

En este contexto se integra nuestra propuesta metodológica integradora, que parte del modelo progresivo del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y trata de armonizar su protocolo pautado con el modelo entonativo de

análisis Interactivo-Funcional de Hidalgo (2019) [modelo AIF], cuyos postulados nucleares abogan por la organización sistemática de las funciones entonativas de la lengua hablada en una doble proyección:

- a) en dos ejes lingüísticos de análisis: eje sintagmático (unidades *in praesentia*) y eje paradigmático (unidades *in absentia*)
- b) en dos niveles de interacción: nivel monológico (1 solo hablante) y nivel dialógico (al menos 2 hablantes, lo que exige el reconocimiento por parte del oyente del valor entonativo expresado por el hablante)

Para conocer mejor el proceso de armonización entre el PCIC y el modelo AIF procedemos a explicar en los apartados 5 y 6 ambas propuestas metodológicas.

5. PCIC: ENSEÑANZA PAUTADA DE LA ENTONACIÓN EN ELE

El PCIC plantea la enseñanza pautada de elementos entonativos en ELE siguiendo una progresión a través de los niveles A1-A2, B1-B2, C1-C2, como puede observarse en las Tablas 1 y 2, donde se resumen los aspectos fundamentales relacionados con la enseñanza del componente entonativo:

Tabla 1

A1-A2	B1-B2	C1-C2
<p>2.1. Segmentación del discurso en unidades melódicas</p> <p>2.1.1. Correspondencia entre las unidades melódicas y el sistema de puntuación</p> <p>2.1.2. Extensión de la unidad melódica en la secuencia hablada: irregularidad relativa</p> <p>2.1.3. Contraste con otras lenguas</p> <p>2.1.4. Correspondencias sintácticas de la división de unidades melódicas: identificación y producción de patrones melódicos correspondientes a las estructuras sintácticas básicas</p>	<p>2.1. Segmentación del discurso en unidades melódicas</p> <p>2.1.1. Correspondencia entre las unidades melódicas y el sistema de puntuación</p> <p>2.1.2. Extensión de la unidad melódica en el diálogo: mayor grado de irregularidad</p> <p>2.1.3. Correspondencias sintácticas de la división de unidades melódicas: identificación y producción de patrones melódicos correspondientes a ciertas estructuras sintácticas</p>	<p>2.1. Segmentación del discurso en unidades melódicas</p> <p>2.1.1. La entonación en la lectura</p> <p>2.1.2. Efectos sintácticos de la división en unidades melódicas: identificación y producción de patrones melódicos correspondientes a determinadas estructuras sintácticas</p>
<p>2.2. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación enunciativa</p> <p>[Español de España, variedad castellana] Moderación de las fluctuaciones e inflexiones más equilibradas</p>	<p>2.2. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación enunciativa</p> <p>[Español de España, variedad castellana] Moderación de las fluctuaciones e inflexiones más equilibradas</p>	<p>2.2. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación enunciativa</p> <p>[Español de España, variedad castellana] Moderación de las fluctuaciones e inflexiones más equilibradas</p>

<p>[Hispanoamérica] Entonación rica en variantes, mayor frecuencia de subidas y descensos melódicos</p> <p>2.2.1. Al principio de la unidad enunciativa</p> <p>2.2.2. En el cuerpo de la unidad enunciativa</p> <p>2.2.3. Al final de la unidad enunciativa</p>	<p>[Hispanoamérica] Entonación rica en variantes, mayor frecuencia de subidas y descensos melódicos</p> <p>2.2.1. Al principio de la unidad enunciativa</p> <p>2.2.2. En el cuerpo de la unidad enunciativa</p> <p>2.2.3. Al final de la unidad enunciativa</p> <p>2.2.4. Identificación y producción de los patrones melódicos de la entonación enunciativa correspondiente a los diversos tipos de aseveración: modificaciones en la cadencia</p>	<p>[Hispanoamérica] Entonación rica en variantes, mayor frecuencia de subidas y descensos melódicos</p> <p>2.2.1. Al principio de la unidad enunciativa</p> <p>2.2.2. En el cuerpo de la unidad enunciativa</p> <p>2.2.3. Al final de la unidad enunciativa</p>
---	---	---

Tabla 2

A1-A2	B1-B2	C1-C2
<p>2.3. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación interrogativa</p>	<p>2.3. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación interrogativa</p>	<p>2.3. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación interrogativa</p>
<p>2.4. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a los distintos actos de habla</p> <p>La entonación como exponente de los distintos actos de habla: los orientados hacia el hablante (actos de habla asertivos, exclamativos y expresivos) y los orientados hacia el oyente (actos de habla interrogativos y actos de habla imperativos):</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Actos de habla exclamativos y expresivos en sus formas básicas</i> - <i>La entonación en los saludos y expresiones de cortesía básicas</i> 	<p>2.4. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a los distintos actos de habla</p> <p>La entonación como exponente de los distintos actos de habla: los orientados hacia el hablante (actos de habla asertivos, exclamativos y expresivos) y los orientados hacia el oyente (actos de habla interrogativos y actos de habla imperativos):</p> <p>Entonación volitiva</p> <p>El tonema desiderativo</p> <p>Saludos y expresiones de cortesía: preguntas</p> <p>Actos de habla interrogativos (diversidad de procedimientos entonativos para marcarlos)</p> <p>Actos de habla imperativos</p> <p>Patrones entonativos básicos de mandato</p> <p>Exclamaciones de mandato</p>	<p>2.4. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a los distintos actos de habla</p> <p>La entonación como exponente de los distintos actos de habla: los orientados hacia el hablante (actos de habla asertivos, exclamativos y expresivos) y los orientados hacia el oyente (actos de habla interrogativos y actos de habla imperativos):</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Actos de habla expresivos. La entonación afectiva y emocional</i> <p>Entonación volitiva que incluya mandato, etc.</p> <p>Exclamaciones desiderativas</p> <p>Expresión exclamativa de la decepción</p> <p>Exclamaciones de protesta</p> <p>Exclamaciones de resignación</p> <p>Exclamaciones de reproche</p> <p>Exclamaciones de extrañeza y sorpresa</p>

	Entonación exclamativa de urgencia Recomendaciones o mandatos atenuados Exclamaciones de mandato irónico Saludos y expresiones de cortesía más complejas	Exclamación ondulada (estados de ánimo muy marcados) Exhortación persuasiva para dar ánimo Exhortación con ímpetu Expresión exhortativa de lamentación hipotética y no hipotética Patrones entonativos básicos de ruego o súplica En locuciones gramaticales Entonación en la expresión de ruego en una pregunta - <i>El énfasis articulatorio</i> - <i>Saludos y expresiones de cortesía más elaborados</i>
--	---	--

A pesar del indudable beneficio didáctico que supone la incorporación progresiva de los fenómenos entonativos en el proceso de enseñanza tal como se propone en el PCIC, si se considera detenidamente el inventario de fenómenos apuntados en las Tablas 1 y 2, afloran algunas “inconsistencias” que debemos comentar porque exigen una revisión crítica. Como aspecto general, no parece existir una justificación evidente de la progresividad en la enseñanza de esos fenómenos entonativos en los niveles A1-A2 > B1-B2 > C1-C2. Como ejemplos de esta aparente “arbitrariedad” en la ubicación de los procesos prosódicos susceptibles de enseñanza-aprendizaje destacamos los siguientes:

- El apartado [2.1.2. Extensión de la unidad melódica en el diálogo...] se contempla en los niveles A1-A2 / B1-B2, considerado diferencialmente en cuanto al grado de irregularidad, pero no en la fase C1-C2; ¿cuál es la razón de esta exclusión?
- El apartado [2.1.3 Contraste de lenguas] se asume en los niveles A1-A2, pero no se considera en los niveles B ni C, y, además, parece reducirse solo a ciertos aspectos puntuales como la extensión y estructura melódica interna de los enunciados, las características de las partes inicial y medial de la unidad entonativa, pero no de su parte final; tampoco se justifica la razón de esta decisión...
- No quedan muy claras en el apartado [2.2. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación enunciativa (Español de España, variedad castellana) Moderación de las fluctuaciones e inflexiones más equilibradas / (Hispanoamérica) Entonación rica en variantes, mayor frecuencia de subidas y descensos melódicos] en qué puedan consistir las diferencias entonativas efectivas entre ambos ámbitos geográficos, ni tampoco se justifica en modo alguno si esas diferencias deberían explicarse pormenorizadamente, o hasta qué punto, en cada uno de los niveles del PCIC.
- Al introducir algunos de los ejemplos se recurre a casos “artificiales” difícilmente audibles en la oralidad cotidiana; es el caso de la ejemplificación empleada para la explicación de la entonación de las *enumeraciones* en los diversos niveles. Por ejemplo, una expresión como *En una situación así, las risas, la diversión, la animación terminan en tristeza*, aparece como ejemplo de enumeración interior (supuestamente oral) al final de unidad enunciativa para un nivel C1-C2, 2.2. / 2.2.3.
- El apartado [2.2.4. Identificación y producción de los patrones melódicos de la entonación enunciativa correspondiente a los diversos tipos de aseveración: modificaciones en la cadencia], se asume en los

niveles B1-B2, pero no está considerado en los niveles A ni C, y aunque podría entenderse como una forma de progresión en el proceso de enseñanza (por ejemplo, en el paso del nivel A al nivel B), no está justificada la ausencia de este asunto en C; su ubicación exclusiva en B podría parecer, en ese sentido, una arbitrariedad. Por otra parte, las modificaciones de la cadencia pueden ser mucho más diversas que las sugeridas en PCIC para los niveles B1-B2...

- Con respecto al apartado [2.4. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a los distintos actos de habla] que se considera para los niveles B1-B2 / C1-C2, no se justifica debidamente la progresión de los patrones estudiados en cada nivel. Se entiende, lógicamente, que los esquemas entonativos tratados en C1-C2 deberían ser más numerosos y más complejos que los tratados en B1-B2, pero algunos de los que se consideran para C1-C2 podrían ser considerados perfectamente para B1-B2; nuevamente, la justificación didáctica brilla por su ausencia...
- En ese mismo apartado [2.4. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a los distintos actos de habla] aparecen tratados *saludos y expresiones de cortesía*, “más complejos” en B1-B2 y “más elaborados” en C1-C2. ¿Qué significa esto exactamente? Los ejemplos aportados no acaban de justificar en qué pueda consistir la mayor complejidad o elaboración en los pasos A>B>C. Por ejemplo, la pregunta cortés *¿Cómo está usted?* se asocia al nivel B1-B2 y podría ser explicada perfectamente en A1-A2...
- Por lo demás, al describir algunos tipos entonativos, especialmente los que implican valores pragmáticos, no se dan muchos detalles sobre la melodía específica que debe realizarse, lo que puede resultar especialmente problemático en el nivel C1-C2; por ejemplo, en [2.4. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a los distintos actos de habla] se habla de “Falta de correspondencia entre la entonación y la palabra: entonación irónica: *Me gusta mucho el bolso que te has comprado* [sugiriendo que no le gusta nada, por lo tanto suprimiendo todo movimiento tonal intensificador]”; ¿qué implica esta observación? ¿cómo debería entonarse este enunciado? No aparecen al respecto más detalles en PCIC.

Hasta aquí algunos problemas que hemos detectado en el PCIC con respecto a la distribución de los valores entonativos de cara a su enseñanza en ELE. Obviamente, la propuesta de PCIC representa un avance relevante respecto de situaciones previas, pero necesita ser matizado, principalmente porque, a nuestro entender, sería necesario partir del habla real (conversacional o próxima a la conversacional) para hallar esquemas prosódicos verosímiles. Además, como hemos evidenciado, queda patente la necesidad de repensar la organización didáctica de los elementos entonativos en el proceso de enseñanza, al detectarse algunas “incoherencias” en su progresión descriptiva. La alternativa que proponemos al respecto consiste en la aplicación y adaptación del modelo AIF al PCIC. El apartado 6 trata de resumir, al respecto, las líneas fundamentales del modelo AIF que podrían contribuir a clarificar didácticamente la descripción funcional de la entonación en ELE.

6. LA DIVERSIDAD FUNCIONAL DE LA ENTONACIÓN EN EL MODELO AIF: HACIA UNA PROPUESTA METODOLÓGICA INTEGRADORA PCIC <=> MODELO AIF

El Modelo AIF propone organizar diferenciadamente las funciones entonativas de la lengua hablada en los siguientes ámbitos:

- Funciones monológicas sintagmáticas (*in praesentia*):
 - a) Demarcativa. Establece la frontera lingüística entre enunciados
 - b) Integradora. Proporciona cohesión al discurso oral e informa sobre la conclusión o continuidad del enunciado
- Funciones monológicas paradigmáticas (*in absentia*)
 - a) Función modal primaria (FMP). Expresa valores comunicativos “neutros” conmutables (*aseveración, interrogación, volición*) propios de registros cuidados (formales), como la lectura de textos escritos, discursos, conferencias, etc.
 - b) Función modal secundaria (FMS). Expresa valores comunicativos marcados por el contexto de uso, condicionados pragmáticamente, pero reconocibles sin necesidad de esfuerzo inferencial (aseveración categórica, interrogación aseverativa, mandato intensificado...)
- Funciones dialógicas sintagmáticas (*in praesentia*) [FFDDSS]

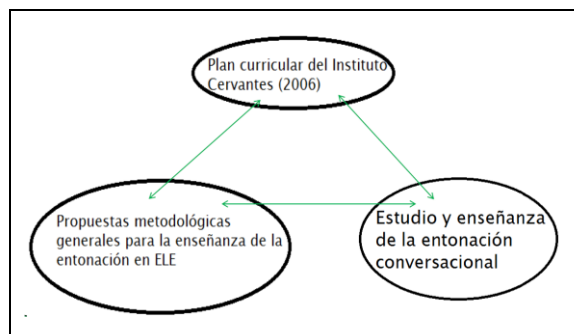
En este marco cabe considerar fenómenos prosódicos como el de las *topicalizaciones* (escisión de un fragmento de habla a la derecha o a la izquierda del cuerpo enunciativo nuclear para realzarlo informativamente) u otros que contribuyen a regular el proceso de *alternancia de turnos* en la conversación (en colaboración con otros recursos prosódicos y/o paralingüísticos como la cualidad de voz, ajustes articulatorios, tempo elocutivo, etc.)

- Funciones dialógicas paradigmáticas (*in absentia*) [FFDDPP]

Podemos incluir en este plano determinadas marcas prosódicas que favorecen la interpretación de un enunciado con valor de *ironía, humor, [des]cortesía* o *emoción mancomunada* (no idiosincrásica)

La interacción de este modelo AIF con la propuesta pautada del PCIC puede considerarse esquemáticamente en el Gráfico 1, donde a partir de los problemas que plantea la aplicación de las pautas del PCIC por niveles, y empleando herramientas didácticas habituales en la enseñanza de ELE (priorizando el habla real como fuente del corpus entonativo) se propone un enfoque conversacional para la didáctica de la entonación (Hidalgo y Cabedo, 2014; Hidalgo, 2015: 180-181).

Gráfico 1



El resultado práctico de esta propuesta integradora PCIC <=> Modelo AIF se explica en 7.

7. PROPUESTA PAUTADA INTERACTIVO-FUNCIONAL PARA LA INTEGRACIÓN DE LA ENTONACIÓN EN EL AULA DE ELE

Nuestra propuesta de integración del PCIC con el modelo AIF parte de la diversidad funcional de la entonación (véase apartado 6), desde la cual se va progresando en la enseñanza/aprendizaje de los diferentes valores entonativos reorganizando las actividades sugeridas por el PCIC en los sucesivos niveles A1-A2/B1-B2/C1-C2, según su relevancia en los ámbitos respectivos de las Funciones monológicas sintagmáticas, Funciones monológicas paradigmáticas, Funciones dialógicas sintagmáticas y Funciones dialógicas paradigmáticas:

7.1 Integración de la entonación en el aula de ELE: Funciones monológicas sintagmáticas

FUNCIONES MONOLÓGICAS SINTAGMÁTICAS					
NIVELES A1-A2		NIVELES B1-B2		NIVELES C1-C2	
FUNCIÓN DEMARCATIVA	FUNCIÓN INTEGRADORA	FUNCIÓN DEMARCATIVA	FUNCIÓN INTEGRADORA	FUNCIÓN DEMARCATIVA	FUNCIÓN INTEGRADORA
Unidades melódicas. Sistema de puntuación: El punto	Unidades melódicas. Sistema de puntuación: La coma	Unidades melódicas. Sistema de puntuación: Dos puntos Puntos suspensivos	Unidades melódicas. Sistema de puntuación: El punto y coma El paréntesis y el corchete	Diferencias entre la entonación de la lectura y la del habla espontánea PCIC NO APORTA APLICACIÓN DIDÁCTICA VARIACIÓN DIAFÁSICA: ENTONACIÓN PRELINGÜÍSTICA.	Diferencias entre la entonación de la lectura y la del habla espontánea PCIC NO APORTA APLICACIÓN DIDÁCTICA VARIACIÓN DIAFÁSICA: ENTONACIÓN PRELINGÜÍSTICA.
FUNCIÓN DEMARCATIVA-INTEGRADORA		FUNCIÓN DEMARCATIVA-INTEGRADORA		FUNCIÓN DEMARCATIVA-INTEGRADORA	
Extensión de la unidad melódica en la secuencia hablada: irregularidad relativa a) Unidad mínima: palabra monosilábica: <i>¿Quién ha venido? Yo</i> b) Segmentación en unidades más extensas de entre cinco y diez sílabas (predominio de unidades de siete y ocho sílabas): Trabaja en un banco		Patrones melódicos y estructuras sintácticas a) Anteposición de complementos: <i>En el río // se veían barcos. vs. En el río se veían barcos.</i> b) Anteposición del verbo al sujeto: <i>Vino Isabel.</i> c) Subordinadas: división entre subordinante y subordinado: <i>Si quieres // puedes venir.</i> d) Construcciones parentéticas: <i>La chica, cansada de llevar tacones, se descalzó en la fiesta.</i> Patrones melódicos en enumeraciones a) Enumeración completa final de frase: <i>Sé francés, inglés, alemán y español.</i> b) Enumeración incompleta final de frase: <i>Me pareció que era lenta, aburrida, pesada.</i> c) Enumeración descriptiva: <i>Me levanto, me ducho, tomo un café y me voy a trabajar.</i> d) Enumeración distributiva: <i>Corta por aquí este lado del papel, por este otro dóblalo, por el otro lado corta otra vez.</i>		División en unidades melódicas: identificación y producción de patrones melódicos correspondientes a determinadas estructuras sintácticas Casos de ambigüedad: motivados por la entonación o resueltos por la entonación: <i>Es todo un hombre // de las cavernas vs. Los chicos (//) que estudian (//) aprobarán.</i>	

7.2 Integración de la entonación en el aula de ELE: Funciones monológicas paradigmáticas

FUNCIONES MONOLÓGICAS PARADIGMÁTICAS					
NIVELES A1-A2		NIVELES B1-B2		NIVELES C1-C2	
FUNCIÓN MODAL PRIMARIA	FUNCIÓN MODAL SECUNDARIA	FUNCIÓN MODAL PRIMARIA	FUNCIÓN MODAL SECUNDARIA	FUNCIÓN MODAL PRIMARIA	FUNCIÓN MODAL SECUNDARIA
<p>Unidades melódicas. sistema de puntuación Signos de interrogación y exclamación</p> <p>Identificación/producción de patrones melódicos de entonación enunciativa a) Al principio de la unidad enunciativa - Inflexión de la voz: tono grave de las sílabas átonas iniciales: <i>Escribo pocas palabras.</i> - Tono medio desde el principio si el inicio es sílaba tónica: <i>Tengo dos hermanos.</i> b) En el cuerpo de la unidad enunciativa - Entonación uniforme: carácter sobrio de la entonación española c) Al final de la unidad enunciativa - Zona de mayor relevancia (al final): <i>No te gusta el cine. / ¿No te gusta el cine?</i> - Producción del tonema de cadencia: terminación absoluta de la enunciativa; tono grave - Tonema de anticadencia (ascenso 4/5 semitonos) - Tonema de suspensión</p> <p>Identificación/producción de patrones melódicos de entonación interrogativa a) Interrogativa absoluta frente a interrogativa relativa b) Interrogativa con pronombre interrogativo: <i>¿Quién es tu profesor?</i> c) Similitudes y diferencias entre la entonación de una interrogativa simple y la primera parte de una enunciativa: <i>¿Están estudiando? vs. Están estudiando // desde las tres de la tarde.</i></p>	<p>Identificación/producción de patrones melódicos de entonación enunciativa Al final de la unidad enunciativa - Valor expresivo en la inflexión final: tonemas <i>No es muy bueno</i> (cadencia muy marcada: aseveración categórica) / <i>No es muy bueno</i> (semicadencia o cadencia menos marcada: aseveración dubitativa)</p> <p>Identificación/producción de patrones melódicos de distintos actos de habla a) Actos de habla orientados al hablante (asertivos, exclamativos y expresivos) y orientados al oyente (interrogativos/imperativos) b) Actos exclamativos y expresivos (formas básicas) c) Entonación en saludos y expresiones de cortesía básicas: <i>Muchas gracias. Buenas tardes. Adiós. ¿Qué tal?</i></p>	<p>Identificación/producción de patrones melódicos de entonación enunciativa a) Al principio de la unidad enunciativa. Inflexión de la voz → tono bajo o tono alto según el valor gramatical de la palabra inicial: <i>Donde está escrito. / Dónde está escrito.</i> b) Al final de la unidad enunciativa: tonemas con matizaciones: Cadencia (descenso 8 semitonos) Semicadencia (descenso 3/4 semitonos) Anticadencia (ascenso 4/5 semitonos) Semianticadencia (ascenso 2/3 semitonos) Suspensión (sin ascenso ni descenso)</p> <p>Identificación/producción de patrones melódicos de entonación enunciativa con modificaciones en la cadencia Aseveración ordinaria: <i>Me levanto a las ocho.</i></p> <p>Identificación/producción de patrones melódicos de entonación interrogativa Interrogativas alternativas o disyuntivas: <i>¿Fue sin querer o fue aposta?</i></p> <p>Identificación/producción de patrones melódicos de distintos actos de habla a) Entonación volitiva b) Actos de habla imperativos c) Patrones entonativos de mandato: Ven. <i>¡Silencio! Más espacio, por favor</i></p>	<p>Identificación/producción de patrones melódicos de entonación enunciativa con modificaciones en la cadencia a) Aseveración categórica: <i>La pronunciación // es lo más difícil del español.</i> b) Aseveración insinuativa: relación con la pragmática (intencionalidad, contenidos implícitos): <i>Es una opinión muy lógica.</i> c) Aseveración con tono de incertidumbre: <i>Como no sabía qué ibas a hacer tú.</i></p> <p>Identificación/producción de patrones melódicos de entonación interrogativa Entonación de las interrogativas aseverativas: <i>¿A que es muy guapo?</i></p> <p>Identificación/producción de patrones melódicos de distintos actos de habla a) El tonema desiderativo b) Exclamaciones de mandato: <i>¡Que te calles de una vez, hombre!</i> c) Entonación exclamativa de urgencia: <i>¡Pasa! ¡Vamos!</i></p>	<p>Identificación/producción de patrones melódicos de entonación interrogativa a) Interrogativa restrictiva: se pregunta sobre un elemento del enunciado: <i>¿Eres tú el que me ha llamado?</i> b) Interrogativa reiterativa <i>¿Que si sé lo que digo? ¿Cuánto dices que te ha costado? ¿Si lo supiera mi padre? Pues no quiero pensarlo.</i> c) Interrogativa exclamativa <i>¿Qué te he dicho yo? ¿A eso le llaman ellos trabajar?</i> d) Interrogativa hipotética <i>¿Supongo que me llamarás?</i> e) Interrogativa con varios grupos melódicos <i>¿No has visto nunca al mirar hacia el horizonte en un cielo despejado la línea que separa el cielo de la tierra?</i> f) Entonación del paréntesis interrogativo <i>Me lo prometiste (¿lo has olvidado ya?) el mismo día de conocernos.</i> g) Entonación del vocativo en posición parentética dentro de una interrogativa <i>¿No te alegras, mujer, de esta sorpresa?</i></p>	

7.3 Integración de la entonación en el aula de ELE: Funciones dialógicas sintagmáticas

FUNCIONES DIALÓGICAS SINTAGMÁTICAS		
NIVELES A1-A2	NIVELES B1-B2	NIVELES C1-C2
		<p>División en unidades melódicas: identificación y producción de patrones melódicos correspondientes a determinadas estructuras sintácticas</p> <p>Producción de patrones melódicos de oraciones con orden marcado: <i>A María la atendieron muy bien [topicalización] Mucho pides tú [focalización]</i></p> <p>Identificación/producción de patrones melódicos de entonación enunciativa a) Al principio de la unidad enunciativa - Inflexión inicial, tono enfático: <i>Pero inicial. PERO, si está nevando. ¡¿PERO qué dices?!</i> - Reforzamiento de artículos, adverbios o preposiciones: <i>¡¡POR amor de Dios!!</i> b) Al final de la unidad enunciativa. Grados sutiles de diferenciación y oposición entre los tonemas: - Enumeración interior: <i>En una situación así, las risas, la diversión, la animación terminan en tristeza</i> - Enumeración acumulativa: <i>Su mirada, su sonrisa, su forma de gesticular, todo es maravilloso en ella.</i> - Enumeración intensificativa: <i>No encontré ni un apoyo, ni una ayuda, ni nada.</i> - Enumeración calificativa: <i>Volverás a los reproches, los insultos, las susceptibilidades, como siempre.</i> - Enumeración valorativa: <i>Y van tan orgullosas a fiestas, certámenes, ruedas de prensa y desfiles.</i> - Enumeración enfática: <i>Y me dan unos sudores y unos nervios y un estado de descontrol tremendos</i></p> <p>Identificación/producción de patrones melódicos de distintos actos de habla El énfasis articulatorio - Énfasis de intensidad <i>¿Dices que has visto A QUIÉN?</i> - Énfasis de entonación (contrastivo) <i>Ya te he dicho que eres TÚ quien debe disculparse.</i> - Énfasis interrogativo <i>¿QUE ESE TIPO te ha pedido el teléfono?</i> - Énfasis de gravedad <i>Tú -CRÉEME- no tienes la culpa.</i></p>

7.4 Integración de la entonación en el aula de ELE: Funciones dialógicas paradigmáticas

FUNCIONES DIALÓGICAS PARADIGMÁTICAS		
NIVELES A1-A2	NIVELES B1-B2	NIVELES C1-C2
<p>Identificación/producción de patrones melódicos de distintos actos de habla Entonación en saludos y expresiones de cortesía básicas: <i>Muchas gracias. Buenas tardes. Adiós. ¿Qué tal?</i></p>	<p>Identificación/producción de patrones melódicos de entonación interrogativa Interrogativas aseverativas con rasgo de cortesía: <i>¿Querías hacerme el favor de venir?</i></p> <p>Identificación/producción de patrones melódicos de distintos actos de habla a) Saludos y expresiones de cortesía: preguntas b) Recomendaciones o mandatos atenuados: <i>No fumes tanto.</i> c) Exclamaciones de mandato irónico: <i>¡Tú hazle caso!</i> d) Saludos y expresiones de cortesía más complejas: <i>¿Cómo está usted? ¿Qué tal te fue?</i></p>	<p>Identificación/producción de patrones melódicos de entonación enunciativa En el cuerpo de la unidad enunciativa. Movimientos más amplios cuanto mayor grado de intensificación semántica se desee alcanzar</p> <p>Identificación/producción de patrones melódicos de distintos actos de habla a) Actos de habla orientados al hablante (exclamativos y expresivos) y orientados al oyente (imperativos):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exclamaciones desiderativas <i>¡Lo que daría yo por que vinieras un día a verme!</i> - Expresión exclamativa de la decepción <i>¡Yo que creía que lo hacía por mí!</i> - Exclamaciones de protesta <i>¡Si yo siempre he sido correcta con él!</i> - Exclamaciones de resignación <i>¡Qué le vamos a hacer!</i> - Exclamaciones de reproche <i>¡Buena la hemos hecho con invitarle!</i> - Exclamaciones de extrañeza y sorpresa <i>¡Que no haya venido a verme!</i> - Exclamación ondulada (estados de ánimo muy marcados) <i>¡Mira que te conozco, Carlos, que te conozco!</i> - Exhortación persuasiva para dar ánimo <i>Verás como no es nada.</i> - Exhortación con ímpetu <i>¡Hay que trabajar más!</i> - Expresión exhortativa de lamentación hipotética y no hipotética <i>¡Si no fuera por tu ayuda! ¡Vaya día me espera!</i> - Patrones entonativos básicos de ruego o súplica <i>Por favor [indicando ruego]</i> - En locuciones gramaticales - Entonación en la expresión de ruego en una pregunta <i>¿Por qué no me puedes tratar como a una persona?</i> <p>b) El énfasis articulatorio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de correspondencia entre la entonación y palabra → entonación irónica: <i>Me gusta mucho el bolso que te has comprado</i> [“no me gusta nada”, se suprime el movimiento tonal intensificador] - Inflexiones circunflejas propias de enunciados con carga afectiva o emocional: Con deciros / que cada vez que llamo / me salta el contestador. [tres unidades melódicas con perfiles entonativos ascendentes-descendentes, esto es, circunflejos] <p>c) Saludos y expresiones de cortesía más elaborados: <i>Que sea enhorabuena. Que lo paséis muy bien</i></p>

8 CONCLUSIONES

La adaptación del modelo AIF al protocolo pautado del PCIC permite obtener ciertos beneficios:

- a) Se puede describir con mayor coherencia la variación funcional de la entonación, de modo que el alumno podrá, con la ayuda del profesor, diferenciar los papeles de la entonación en función de su alcance discursivo real:
 - Demarcación e Integración de unidades comunicativas (FFMMSS)
 - Expresión de valores semántico-comunicativos neutros (FMP): aseveración, orden neutra, pregunta absoluta, pregunta pronominal...
 - Focalización de elementos discursivos relevantes para el hablante en su relación comunicativa con el oyente, regulación de los turnos de habla... (FFDDSS)
 - Expresión de valores pragmático-comunicativos complejos (marcados por la intencionalidad del hablante, por el reconocimiento del oyente y por el contexto): FMS (variantes de la entonación aseverativa, de la entonación interrogativa, de la entonación imperativa), FFDDPP (ironía, humor, cortesía, etc.)
 - Expresión de valores emocionales (alegría, sorpresa, miedo...)
- b) Se localizan los diferentes valores de la entonación en situaciones de habla real, ya que se cuenta con las fuentes conversacionales para la ejemplificación y puesta en práctica de las actividades de enseñanza-aprendizaje de la entonación en el aula de ELE
- c) Se asumen las sugerencias fenomenológicas del PCIC, pero se redistribuye su incorporación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los niveles A/B/C, de modo que el cuadro final de valores entonativos y el carácter progresivo de su incorporación resultan didácticamente mejor justificados

BIBLIOGRAFÍA

BARTOLÍ, Marta (2012): *La pronunciación por tareas en la clase de ELE*, Tesis doctoral, Barcelona: Universitat de Barcelona.

BARTOLÍ, Marta (2015): «Las actividades de pronunciación en los manuales de ELE», *Cauce*, 38, 17-34.

BOQUETE, Gabino (2014): «Presencia actual de la fonética en el aula de ELE y su reflejo en la enseñanza de la prosodia», *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 3, 7-29.

BRIZ, Antonio y Grupo Val.Es.Co. (2002): *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid: Arco Libros.

CANTERO, Francisco J. (2003): «Fonética y didáctica de la pronunciación», en Mendoza, Antonio (coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid: Prentice Hall, 545-572.

CARCEDO, Alberto (1994): «Enseñar la entonación: consideraciones en torno a una destreza olvidada», en Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo (coords.), *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera)*, Madrid: SGEL, 257-266.

CORTÉS, Max (2000a): «El papel de la entonación en la enseñanza de idiomas», en *Proceedings of the Foreign Languages Teaching and Humanity Education Symposium*, [En línea] Universidad Wenzao: Taiwán, S1-1 a S1-10, <http://203.68.184.6:8080/dspace/handle/987654321/268>.

CORTÉS, Max (2000b): «Sobre la adquisición de la prosodia en la lengua extranjera: estado de la cuestión», *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 12, 91-119.

CORTÉS, Max (2001): «El papel de la prosodia en la enseñanza de la lengua extranjera: una revisión de materiales didácticos», *Lenguaje y textos*, 17, 127-144.

CORTÉS, Max (2002a): «Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente», *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 14, 65-75.

CORTÉS, Max (2002b): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.

ELVIRA, Wendy (2016): «La entonación en el aula de ELE», en Montmany, Begoña y Neus Sans (coords), *XXV Encuentro Práctico de profesores de ELE*, Barcelona: International House, 41-46.

ENGUIX, Ricardo: «La entonación, esa gran olvidada en la clase de ELE» [En línea] https://www.academia.edu/en/18913370/La_entonaci%C3%B3n_esa_gran_olvidada_en_la_clase_de_ELE

GARCÍA ANDREVA, Fernando (2014): «Teoría y aplicación didáctica de la entonación para la enseñanza de E/LE», en Contreras, Narciso M. (ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el S. XXI*, ASELE, 309-320.

GIL FERNÁNDEZ, Juana (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*, Madrid: Arco Libros.

GUTIÉRREZ MENÉNDEZ, David (2018): «La prosodia en la clase de ELE. Aplicaciones prácticas en el aula», *Monográficos SINOELE*, 17, 276-285.

HIDALGO, Antonio (2002): *Comentario fónico de textos coloquiales*, Madrid: Arco Libros.

HIDALGO, Antonio (2015): «Enseñar la entonación en ELE: problemas, desafíos y propuesta de soluciones», *Foro de Profesores de ELE*, 11, 171-188.

HIDALGO, Antonio (2019): *Sistema y uso de la entonación en español hablado. Aproximación interactivo-funcional*, Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.

HIDALGO, Antonio (2020): «Rasgos prosódicos de la emoción: estudio de un corpus conversacional», *Phonica*, 16, 36-53.

HIDALGO, Antonio y Adrián CABEDO (2012): *La enseñanza de la entonación en el aula de ELE*, Madrid: Arco Libros.

HIDALGO, Antonio y Adrián CABEDO (2012-2013): «Observaciones sobre la importancia de la entonación en la enseñanza de E/LE: aspectos metodológicos», *Cauce*, 34-35, 209-230.

HIDALGO, Antonio y María Pilar FOLCH (2013): «Aprender a ser cortés: aspectos pragmáticos de la enseñanza de E/LE, expresividad fónica y comunicación cortés a través de la entonación», en Cabedo, Adrián y Patricia Infante (eds.), *Lingüística XL. El lingüista del S. XXI*, Madrid: SEL Ediciones, 43-54.

IGARRETA, Alba (2021): «La enseñanza de la pronunciación en los manuales de ELE: evolución y estado actual», [En línea] *DobleLe*, 7, 22-36, <https://revistes.uab.cat/doblele/article/view/v7-igarreta/90-pdf-es>.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Madrid: Instituto Cervantes.

LAHOZ, José M.^a (2007): «La enseñanza de la entonación en el aula de ELE: cómo, cuándo y por qué», en Balmaseda, Enrique (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera*, vol. 2, Logroño: ASELE, 705-720.

LLISTERRI, Joaquim (2003): «La enseñanza de la pronunciación», *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4/1, 91-114.

MOLINA, Isabel: «La música de las palabras: la importancia de la entonación en el discurso oral», [En línea] https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/manchester_2013-2014/09_molina.pdf

MOLINA, Isabel (2014): «Entonación, intención y relevancia. La importancia de la entonación y su enseñanza en el aula de ELE. Algunas propuestas didácticas», [En línea] *MarcoELE*, 19, <https://marcoele.com/descargas/19/molina-entonacion.pdf>.

OTERO, Herminda (2013): «Aprender y enseñar entonación en aulas multilingües», en Blecua, Beatriz, Sara Borrell y Berta Crous (eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. XXIII Congreso Internacional ASELE*, Girona: ASELE, 664-675.

PADILLA, Xose (2015): *La pronunciación del español. Fonética y enseñanza de lenguas*, Alicante: Publicacions Universitat d'Alacant.

PÉREZ CANO, Isabel (2019): «Las tareas de concienciación fonológica como recurso didáctico de comprensión auditiva en Español Lengua Extranjera (ELE)», *DobleLe*, 5, 66-84. [En línea] <https://revistes.uab.cat/doblele/article/view/v5-perez-cano/58-pdf-es>

SANTAMARÍA, Enrique (2007): «Enseñar prosodia en el aula: reflexiones y propuestas», en Balmaseda, Enrique (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera*, vol. 2, Logroño: ASELE, 1237-1250.

TORRERO, Rocío (2020): «La enseñanza de la entonación en la clase de ELE: propuesta de secuenciación didáctica», [En línea] *MarcoELE*, 31, <https://marcoele.com/descargas/31/torrero-entonacion.pdf>.

TRAVALLIA, Carolina (2007): «El enfoque léxico aplicado a la enseñanza de la entonación en español», en Balmaseda, Enrique (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera*, vol. 2, Logroño: ASELE, 1021-1034.

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y EL MITO DEL CONTROL

HANS LE ROY

CVO Semper Bruselas / Odisee Bruselas

Presidente de la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español (FIAPE)

RESUMEN: “Inteligencia artificial” fue la palabra clave del 2022 para FundéuRAE. Es un concepto muy actual, pero ¿qué es exactamente? Este trabajo quiere mostrar en qué consiste, qué puede hacer, y algunas herramientas y aplicaciones que ya existen. Pretende mencionar peligros y posibles amenazas que surgen y que preocupan al público. Pero también presenta posibilidades que da a nuestros alumnos, y posibles estrategias para manejarlas, porque de todas formas nuestros alumnos se verán confrontados a ellas¹.

1. ACTUALIDAD DE LA IA

La inteligencia artificial no es nada nuevo. Existe desde hace más de ochenta años, aunque está claro que la significación del término ha cambiado mucho. Pero evidentemente es aún muy actual desde que publicó su ChatGPT en octubre 2022, el producto informático con el récord de llegar a mil millones de usuarios, y así “inteligencia artificial” se convirtió en palabra del año 2022 para FundéuRAE.

2. ¿QUÉ ES LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL?

Como lo dice el mismo término, se trata de inteligencia, pero no humana. Implica dos nociones más, además de la mera inteligencia artificial: el aprendizaje maquina (el *machine learning*) y el aprendizaje profundo (el *deep learning*) (Wolfewicz, 2023). Aunque en origen el término se refiere a tecnología del asistente personal o la ayuda al usuario al servirse de dispositivos electrónicos conectados más que a la generación de textos (LLM, como ChatGPT) o de imágenes (DALL-E).

3. ¿QUÉ PUEDE HACER?

Las palabras clave que resumen las posibilidades son *reconocer/clasificar*, *identificar*, *hacer*, *transformar*, y por ende *crear*, que es lo más novedoso. **DALL-E** (Anexo 1), construido en enero 2021, es un sistema que puede crear imágenes realistas a partir de una descripción en lengua humana. El nombre es una combinación de los nombres

¹ Una versión más extensa de este texto se prepublicó en la web de la Sociedad Belga de Profesores de Español – www.sbpe.info. El lector con intereses más técnicos encontrará allí más webografía. Y en www.hlrlnet.com/sites/ai se recogen y seguirán actualizándose la lista de los enlaces a las herramientas mencionadas con palabras clave.

Dalí y Wall-e, el robot simpático de la película. Otro similar que también crea imágenes es Midjourney. El mercado de la generación de imágenes cuenta con otro gran nombre: StableDiffusion.

La gran revolución está en los LLM (*Large Language Models*) que son generadores de texto. **GPT —ChatGPT** es un *chatbot* (robot de chateo) desarrollado por OpenAI y basado en GPT— lo que fue toda una revolución (anexo 2). Se usa sobre todo a fines de marketing: generar texto que puede atraer lectores a una página web o describir una foto u otra imagen para poder encontrarla con más facilidad, ya que un buscador funciona con palabras y entre las exigencias de accesibilidad figura la de un texto alternativo para cada imagen.

4 ¿QUÉ APLICACIONES EXISTEN, Y CUÁLES SE AVECINAN?

La generación de texto puede servir para textos publicitarios, entradas en redes sociales, descriptores de fotos, notas biográficas y descripciones y resúmenes de vídeos de Youtube. Y hay servicios que permiten la creación y entrenamiento de un *chatbot* de atención al cliente en varios idiomas.

Existen aplicaciones para reformular texto, como Resoomer (Anexo 3). Y también entran en esta categoría los traductores impulsados por IA. Las hay que transforman imágenes, como el sistema que Nvidia ha creado que centra la mirada de los participantes en videoconferencias a pesar de que nunca miren la cámara, lo que hace esas actividades más interactivas y más participativas. Y muchos otros que pueden modificar o mejorar imágenes (SnapEdit, VanceAI, ...), añadir o quitar objetos (IKEA Kreativ), sustituir caras, eliminar fondos (AI Background Remover), vectorizar una imagen (Recraft.ai).

El apartado más importante es la IA generativa que puede generar texto: LLM (*Large Language Model* o Modelo Grande de Lenguaje). El punto de entrada más llamativo es cómo funciona la herramienta *escritura mágica* en la creación de documentos en Canva (Anexo 4). Redacta.me es un generador de texto en español. (García Quesada, 2023). Genera un texto a partir de una serie de parámetros que define el usuario. Smodin se propone ayudar en la redacción de ensayos, artículos y trabajos de investigación. AI Write de TinyWow propone una serie impresionante de herramientas de escritura, de reformulación y de mejora de textos.

En el campo de las *terapias* hay aplicaciones con las que estudiantes en psicología pueden entrenarse. Aplicaciones como Woebot, Wysa y Limbic pretenden ser un acompañante del terapeuta para cuidar de la salud mental del usuario. Una gran ventaja es que son ilimitadamente pacientes y siempre disponibles. Pero hay que manejar la herramienta con cuidado (Mitchell, 2023c).

Entre las aplicaciones importantes del momento cabe destacar el chat del buscador Bing que no solo genera un texto, sino que también menciona fuentes (anexo 5). Office Copilot es un producto en vía de desarrollo de Microsoft que se basa en una colección limitada de documentos (los documentos internos de la empresa) para apoyar a un empleado en el contacto con clientes, para sintetizar reuniones y más. Asiste en la creación de documentos o presentaciones, en el análisis de datos numéricos, y dispone de un *chatbot*.

Hay *chatbots* que un *webmaster* puede integrar a su web y que se entrena con los documentos y la información de la web: Chatflow, GPT-trainer, LestAsk.AI, SiteGPT, SiteSpeakAI, Wisebot. Y si los *chatbots* de soporte no son nuevos, la facilidad de integrarlos a una web particular o de basarlos en un corpus cerrado sí lo son. Por otra parte, destacan por su infinita paciencia y el conocimiento de lenguas extranjeras.

Nos interesan mucho las aplicaciones didácticas, entre las cuales CharacterAI y HelloHistory, para chatear con figuras históricas, aplicaciones para aprender idiomas como AITalk, cuestionarios generados por IA como AI Quiz Maker, QuestionWell y, sobre todo, Wisdolia. Esta última aplicación de generación de preguntas de comprensión (Anexo 6) seguro que puede convencer cualquier usuario reacio en menos de tres minutos.

5. EVOLUCIONES POSIBLES

La Inteligencia Artificial va a conocer muchas evoluciones. GPT evolucionará para paliar defectos que tiene, como respuestas posiblemente inadecuadas (Pastor, 2023) o para evitar que se ‘confunda’ (Prego, 2023). GPT-4 está preentrenado (de modo que no necesitará ya tanto entrenamiento) y su producción es más similar a la humana. Se dice que es más creativo, más seguro y más acertado (Maxwell, 2023). GPT-5 podría tener acceso a internet en tiempo real.

El mercado de IA se caracteriza por una comercialización cada vez más acentuada: productos de pago, o niveles de acceso de pago (con posiblemente un nivel de entrada gratuito y otros de pago), o la integración de publicidad. Por otra parte, el acceso será más fácil. Aparecen cada vez más extensiones (ChatGPT Sidebar, WebChatGPT, etc.) y aplicaciones (swiftGPT, OpenAI for Desktop) para usar ChatGPT en el móvil o el ordenador, y cada vez más componentes para otras aplicaciones (Interactive Presentations by Miro, Seamless GPT).

Asimismo, cada vez hay más y mejores detectores de IA que llegan a detectar si un texto ha sido producido por la IA, de los cuales hablaremos más adelante. También surgen herramientas para usar con la IA como IFTTT, que básicamente reaccionan a un evento generado por otro programa y los *plugins* que ya se vislumbran. Y se crean recetarios donde guardar y organizar *prompts* (que son las instrucciones que se dan a la IA) y se crean herramientas para generar mejores *prompts*, como FusionAI.

Del lado de la infraestructura, el mundo de la Inteligencia Artificial puede verse afectado por la ingente exigencia de recursos y materiales y por una posible disminución del entusiasmo. Un síntoma es la aparición de detectores como AI Content Detector, AI Text Classifier, AI content detector, GPTZero, Copyleaks, Corrector app, ZeroGPT Detector, o AI Writing Check para textos, aunque su eficacia es tema de debate (Mujezinovic, 2023).

6. ¿HAY QUE TENER MIEDO A LA IA, DALL-E, VALL-E Y A CHATGPT? ¿POR QUÉ (NO)?

El algoritmo produce texto, pero sin saber de qué se trata. Cierto: son bits y bytes y nada más. Pero lo mismo se puede decir de un buscador como Google, que no sabe de sentido cuando propone una lista de resultados de búsqueda, ni en cualquier otro momento.

Hay un problema a la entrada y a la salida de la IA. A la entrada, porque el análisis de muchos datos puede llevar a confirmar y acentuar desigualdades. Y también se pueden manipular los datos usados para entrenar el modelo de *Machine learning*, o usar la tecnología para vigilar a las personas. Al confiar tanto en la tecnología, se puede poner en riesgo incluso la democracia y también introducir discriminaciones.

Del lado del *output* de la Inteligencia Artificial hay reglas, pero no es imposible usar la IA con fines criminales o de guerra. Y, de hecho, la IA puede producir *fakes*. Pero los desarrolladores de IA son muy conscientes de la importancia de la dimensión ética de su trabajo. Empresas como Anthropic se proponen elaborar una “constitución de la IA” (Polo, 2023).

No obstante, hay gente con malas intenciones que puede usar la inteligencia artificial para actividades ilegales como engañar, hacer *phishing*, crear webs falsas o bulos y hasta crear *malware* y poner más difícil reconocer mensajes maliciosos (Bhardwaj, 2023). Aunque esto no es algo que se le puede imputar a la inteligencia artificial, en la misma medida en que no se culpa al programa Word de permitir crear documentos con mentiras, amenazas u otros textos perniciosos, ni a Outlook de que permita mandar *spam*, *phishing*, amenazas o virus.

Una de las mayores preocupaciones generadas por la IA es la falta de respeto de la privacidad (Polo, 2023). El aprendizaje requiere ingentes cantidades de datos, lo que *a priori* no respeta el derecho de copia. Todo esto puede lastrar la evolución de la generación de imágenes por la IA. Aunque también existen herramientas como Glaze que pretenden proteger los derechos intelectuales de los artistas. Y herramientas que dicen garantizar la privacidad (PrivateGPT). Pero la privacidad es una noción elástica y que cambia a la largo de la historia, en función —entre otras cosas— del contexto tecnológico. No es nada fijo y, además, si ChatGPT supone un riesgo para la privacidad, también puede ayudar a entender los tediosos términos de privacidad de un servicio en línea.

Y luego está el derecho de copia: ya hay quejas contra el generador de imágenes GettyImages por usar las imágenes del denunciante. Italia prohibió ChatGPT porque no respeta la GDPR. Otros países pueden seguir este camino. Y la Unión Europea toma iniciativas legislativas para regular la IA (Ayuso, 2023).

Una pregunta relacionada es quién es considerado como el autor del texto producido por la IA y quién es responsable. Básicamente, la propiedad intelectual se puede vulnerar en tres momentos clave: el del entrenamiento del modelo, los textos y las imágenes con los que este LLM ha adquirido lo que ‘sabe’, las estrategias para pedir que se excluya su web no resuelven el problema; el del *input* de los usuarios, porque no se sabe lo que ocurre con estos *prompts* y hay maneras de borrar los *prompts* de la memoria de ChatGPT; y el del *output* de ChatGPT, del que no se sabe quién es el propietario.

Por otra parte, tener acceso a la tecnología exige conocimientos que no todos tienen, primero para formular el *prompt* y luego para verificar el resultado obtenido. También se necesitan aparatos cuya adquisición, conexión y mantenimiento exige dinero. Pero, por otra parte, la inteligencia artificial tiene un papel que jugar en la reducción de la brecha digital (Rojas, 2023). Y si bien es cierto que parte del público necesita y puede seguir necesitando acceso a servicios públicos sin tecnología (un punto de contacto con presencia de un humano que puede atenderle), también es cierto que la tecnología en general y los *chatbots* en particular evitan desplazamientos inútiles y muchas horas de espera inútil en taquillas. En total, estimo que la IA tan solo cambiará el acceso a la tecnología y a la información. No la hará ni más compleja ni más accesible, sino quizás más rápida y más acertada según los casos.

Si la popularidad de la IA se confirma y más si se acentúa, las implicaciones en el consumo de energía eléctrica serán importante (Pascual, 2023; Fernández, 2023).

Es evidente que se pueden usar imágenes falsas generadas por DALL-E, voces generadas por VALL-E y textos generados por ChatGPT para fines delictivos. Y también hay aplicaciones falsas. Hasta puede ser tóxico, según qué *prompts* se usen. No es propio ni nada típico de la IA: hay muchos otros objetos y comportamientos que se pueden usar con fines criminales. Aunque desde luego que algo como el *deepfake* puede usarse en la pornografía con fines poco honestos (Limón 2023), de por sí no es nada nuevo. Lo inédito es el alcance generado por la eficacia de las herramientas disponibles, y de la distribución de la información falsa.

Más allá de las malas intenciones de ciertas personas, no deja de preocuparnos la cuestión de la exactitud de la información que propone el sistema al usuario después de ingerir y digerir los datos de los cuales dispone. No es muy difícil hacer mentir ChatGPT, y se sabe que la IA puede alucinar. Pero, a fin de cuentas, la pregunta de la exactitud de la información está a la vuelta de la gran pregunta que surgió con la creación de internet: ¿cómo reconocer la información verídica? Pregunta que ya había surgido antes, con la invención de la imprenta. Y que había surgido antes con la creación de la escritura.

Una de las inquietudes mayores es que la humanidad se vuelva más tonta. Es cierto que la IA facilita la búsqueda de informaciones y la generación de textos, pero desde siempre se dicen cosas como que la juventud de hoy no será capaz de mantener nuestra cultura. Entre los inventos que han sido acusados de hacernos más tontos cabe destacar la escritura, que nos ha hecho olvidar la tradición oral; la imprenta, que nos impide leer textos manuscritos antiguos; el tratamiento de texto, que nos hace olvidar cómo organizar una página, y que hace innecesaria la escritura lineal; copiar y pegar, que ni siquiera nos obliga a escribir ni a pensar a lo que copiamos; los diccionarios, donde uno puede buscar palabras que no conoce; y más los diccionarios electrónicos, que se pueden consultar sin saber nada del orden alfabético o de lo que son formas lexicalizadas; la verificación de la ortografía, que puede compensar pequeñas y grandes deficiencias en el conocimiento lingüístico; la web y sus buscadores, que suponen un ataque directo al conocimiento y a la cultura general; el teléfono móvil, que ha hecho que nos olvidamos de los números de teléfono de nuestros seres queridos y que es más disruptivo, más omnipresente y más omnipotente que la IA (Han, 2022a; Sadin, 2020); de una manera similar, la IA nos hará pensar más rápido, pero no mejor (Chamorro-Premuzic, 2023).

Sin embargo, en este mundo del siglo XXI los profesores exigimos que nuestros alumnos usen la verificación ortográfica y los diccionarios electrónicos sin que sean considerados tontos. Al contrario, se considera más bien tonto el que no se usen las herramientas disponibles. Y les enseñamos por qué es importante usarlas, y cómo usarlas.

Otros campos en los que la IA no es culpable de por sí, pero en los que se basa y a los que da mayor amplitud como un eco aumentativo: la pereza, que lleva o puede llevar al usuario a apoyarse en una solución rápida. No es ni más ni menos que otra forma de la búsqueda imparable de eficiencia o, dicho de otra manera: de más por menos (más resultado en menos tiempo —más rápido—, con menos coste —menos esfuerzo—) (Han, 2022b) y la falta de cultura, que lleva o puede llevar al usuario a juzgar el producto provisorio sirviéndose de bases poco estables.

La ética no es algo que se pueda exigir de una herramienta: la tenemos los humanos, no la tecnología (ni los coches ni las medicinas). No se puede usar la IA para todo y es importante educar a los usuarios al uso de la IA: mostrar que los robots (máquinas gestionadas por la IA) y bots (programas de conversación) obedecen y que los humanos no reaccionan así, que hay posibilidad de sesgo y de falta de neutralidad, que la información, la foto o el vídeo pueden estar fabricados. Puede ser sabio tratarla como un asistente en formación, con la desconfianza debida. La inteligencia artificial puede llegar a producir evoluciones sociológicas importantes (Migorance, 2022; Yanke, 2022).

7 ¿NOSOTROS CONTROLAMOS LA IA, O ES LA IA LA QUE NOS CONTROLA?

La IA causa una serie de problemas y cuestionamientos: ¿Nos fiamos del diagnóstico oncológico de la IA? (Nguyen; 2022). Eso es a sabiendas de que también los médicos pueden hacer errores. ¿Cómo saber si la información es correcta? Eso es a sabiendas de que también Google nos puede dar información incorrecta, de que las redes sociales casi siempre brindan información sesgada y que las enciclopedias impresas tienen informaciones caducas. Pero lo cierto es que la pregunta de la fiabilidad tiene más peso en temas de salud (Mitchell, 2023a; Mitchell, 2023b). ¿Cómo reconocer un texto generado automáticamente? Eso es a sabiendas de que no es fácil reconocer un texto robado de otra fuente. Creo que estas tres preguntas se resumen bajo el término “control humano”, porque a priori nos fiamos más de un médico humano formado por universidades humanas con sistemas de control de calidad humanos, de editores que controlan la información que se publica y de un humano que produce un texto.

La IA no sabe nada de sentido. Las TICs no saben de sentido. Los únicos en saber de sentido somos los humanos. ChatGPT produce texto a base de cálculo de probabilidad y el corpus con el que ha sido entrenado se cerró en 2021.

Los humanos queremos controlar hasta tal punto que el mundo está lleno de botones inservibles que calman la impaciencia del usuario (Prisco, 2018). Pero no nos gusta nada ser controlados. Hasta tal punto que excluimos lo inesperado, hasta tal punto que nos alienamos del tiempo, como lo dice el sociólogo alemán Hartmunt Rosa

(Álvarez Cienfuego-Fidalgo, 2016) y que hacemos lo posible para excluir las sorpresas y el asombro. Y en alguna medida es la IA la que nos puede proponer momentos de asombro, documentos, ideas o sugerencias que salen del marco de siempre.

Entre las soluciones se distinguen tres elementos: *reglas* como la GPDR, que protege la privacidad —entendiendo por esto, entre otras cosas, que los datos que se recogen pueden usarse en la medida que se anonimizan o se *seudonimizan*— y el derecho de copia, que protege la propiedad intelectual de un autor; la desconfianza: tratar el producto de la IA como no fiable, como si estuviera producido por un asistente en formación al que le queda todo por aprender; y el respeto humano como regla de comportamiento.

Puede que la IA sea un salto paradigmático, si es que llega a mantenerse y evolucionar. No será la primera, y no será la última disrupción. Y cada vez surge otra pregunta de control:

- la tipografía —¿quién escribió el texto?
- la fotocopia —¿quién produjo el texto?
- el diccionario —¿quién sabe las palabras que el autor ha usado?
- la verificación ortográfica —¿qué garantías tengo de que el autor conozca la ortografía?
- la web —¿de dónde viene la información? ¿es correcta la información?
- la IA —¿quién tuvo las ideas del texto?
- y volviendo al inicio: ¿quién escribió el texto?

8. Y ¿EN MI CLASE DE ELE?

Las herramientas basadas en IA son eso, herramientas y nada más. Como cualquier otra herramienta (diccionarios y traductores, Google, Wikipedia, lo que pone el libro de texto que uso, mi buzón de correo, mi agenda), las manejo con confianza limitada y suspicacia sana. Buscar, buscar bien y verificar. Para generar tesis que pueden servir de base de una actividad de conversación, puede ser una herramienta invaluable.

Desde antes de la aparición de ChatGPT animo a mis alumnos a traducir automáticamente textos (DeepL) o resumirlos (Resoomer) para verificar la comprensión o seleccionar qué texto se va a leer en detallan y verificar la ortografía, gramática y coherencia de los textos que producen.

Desde el nacimiento de ChatGPT, les animo a paliar la falta de inspiración con IA generativa y verificar o mejorar la comprensión con [Wisdolia](#).

Las herramientas concretas más adecuadas dependerán de las evoluciones tecnológicas, del contexto, de los alumnos y de sus necesidades. Hay herramientas que se pueden usar como **asistentes** para la comprensión, y otras como **copiloto** de expresión escrita u oral.

En la enseñanza de idiomas lo importante es la exposición a documentos auténticos y la comunicación. La IA no tiene inteligencia emocional, y me parece fundamental para una relación de confianza. Lo que se llama aprendizaje personalizado a mí me parece lo contrario.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ CIENFUEGO-FIDALGO, Juan. (2016): «La aceleración del tiempo como alienación. la propuesta de Hartmut Rosa desde la teoría crítica», *Acta Sociológica* t. 69, Ámsterdam: Elsevier, 111 – 124.

AYUSO, Silvia (2023): «La Eurocámara aprueba negociar la primera ley sobre inteligencia artificial del mundo», *El País* [En línea] 14 de junio de 2023. <https://elpais.com/tecnologia/2023-06-14/la-eurocamara-aprueba-negociar-la-primera-ley-sobre-inteligencia-artificial-del-mundo.html> (Consulta: 15/6/23).

BARRO AMENEIRO, Senén (2023): «Prepárese para pasar de los buscadores a los “sabedores”», *elDiario.es* [En línea] 8 de junio de 2023. <https://enpositivo.com/2023/06/08/preparese-para-pasar-de-los-buscadores-a-los-sabedores-senen-barro-ameneiro/> (Consulta: 8/6/23).

BHARDWAJ, Pranav (2023): «How AI and Machine Learning Can Detect and Prevent Malicious Attacks», *Makeuseof* [En línea] 1 de abril de 2023. <https://www.makeuseof.com/how-ai-and-machine-learning-can-detect-and-prevent-malicious-attacks/> (Consulta: 2/4/23).

CHAMARRO-PREMUZIC, Tomas (2023): *I, Human: AI, Automation, and the Quest to Reclaim What Makes Us Unique*, Brighton: Harvard Business Press.

FERNÁNDEZ, Javier (2023): «El elefante en la habitación de ChatGPT y el boom de la inteligencia artificial: los centros de datos», *Xataka* [En línea] 25 de marzo de 2023. <https://www.xataka.com/robotica-e-ia/elefante-habitacion-chatgpt-boom-inteligencia-artificial-centros-datos> (Consulta 2/6/23).

GARCÍA QUESADA, Ana (2023): «Redacta.me, la empresa salamantina que compite con ChatGPT creando textos en español» *NIUS* [En línea] 29 de enero de 2023. https://www.niusdiario.es/ciencia-y-tecnologia/tecnologia/20230129/redacta-me-empresa-salamanca-compite-chatgpt-creando-textos-espanol-los-nuestros-tienen-lenguaje-mas-rico_18_08531276.html (Consulta 1/2/23).

HAN, Byung Chul (2022a): *La sociedad del cansancio*, Barcelona: Herder Editorial.

HAN, Byung Chul (2022b): *Las no cosas: quiebras del mundo de hoy*, Barcelona: Herder Editorial

HARFIELD, Jake (2023): «What Is AI Bias and How Can Developers Avoid It?», *Wakeuseof* [En línea] 5 de abril de 2023. <https://www.makeuseof.com/what-is-ai-bias/> (Consulta 10/4/23).

MAXWELL, Timothy (2023): «GPT-4 vs. GPT-3.5: 5 Key Differences Explained» *Wakeuseof* [En línea] 16 de abril de 2023. <https://www.makeuseof.com/gpt-4-vs-gpt-35-differences-explained/> (Consulta 20/3/23).

MIGORANCE, Rafael (2022): «Los 5 riesgos de la Inteligencia Artificial que deberían preocuparnos», *Quo.elDiario.es* [En línea] 25 de septiembre de 2022. <https://quo.eldiario.es/tecnologia/q2209532590/riesgos-de-la-inteligencia-artificial-que-deberian-preocuparnos/> (Consulta 26/9/22).

MITCHELL, Sean (2023a): «How AI Will Power the Future of Healthcare», *Makeuseof* [En línea] 29 de enero de 2023. <https://www.makeuseof.com/ai-will-power-future-healthcare/> (Consulta 2/2/23).

MITCHELL, Sean (2023b): «Can ChatGPT Provide Reliable Health Information?», *Makeuseof* [En línea] 15 de febrero de 2023. <https://www.makeuseof.com/can-chatgpt-provide-reliable-health-information/> (Consulta 20/2/23).

MITCHELL, Sean (2023c): «How to Use ChatGPT Safely as a Mental Health Coach», *Makeuseof* [En línea] 19 de mayo de 2023. <https://www.makeuseof.com/how-use-chatgpt-safely-mental-health-coach/> (Consulta 1/6/23).

MUJEZINOVIC, Damir (2023): «AI Content Detectors Don't Work, and That's a Big Problem», *Makeuseof* [En línea] 11 de mayo de 2023. <https://www.makeuseof.com/ai-content-detectors-dont-work/> (Consulta 2/6/23).

NGUYEN, Britney (2022): «AI Bot Scored Nearly As Well As Doctors on a Radiology Exam», *Insider* [En línea] 23 de diciembre de 2022. <https://www.businessinsider.com/ai-bot-scored-nearly-as-well-as-doctors-radiology-2022-12?r=US&IR=T> (Consulta 26/12/22).

PASCUAL, Manuel (2023): «El sucio secreto de la inteligencia artificial», *El País* [En línea] 23 de marzo de 2023. <https://elpais.com/tecnologia/2023-03-23/el-sucio-secreto-de-la-inteligencia-artificial.html> (Consulta 2/4/23).

PASTOR, Javier (2022): «El doblaje de películas tiene un problema, se llama inteligencia artificial y ya tiene alucinantes resultados», *Xataka* [En línea] 22 de diciembre de 2022. <https://www.xataka.com/cine-y-tv/doblaje-peliculas-tiene-problema-se-llama-inteligencia-artificial-tiene-alucinantes-resultados> (Consulta 2/1/23).

PASTOR, Javier (2023): «ChatGPT puede llegar a ser ofensivo. Así que OpenAI va a pulirlo e incluso dejará que lo personalizemos», *Xataka* [En línea] 17 de febrero de 2023. <https://www.xataka.com/robotica-e-ia/chatgpt-puede-llegar-a-ser-ofensivo-asi-que-openai-va-a-pulirlo-e-incluso-dejara-que-personalicemos> (Consulta 17/2/23).

POLO, Juan Diego (2023): «Tecnología para decodificar señales cerebrales y leer el pensamiento», *WWWhat's new* [En línea] 2 de febrero de 2023. <https://wwwwhatsnew.com/2023/02/02/tecnologia-para-decodificar-senales-cerebrales-y-leer-el-pensamiento/> (Consulta 4/2/23).

PREGO, Carlos (2023): «Microsoft ya tiene solución para evitar que el chatbot de Bing se "confunda": poner límites a las preguntas por sesión», *Xataka* [En línea] 18 de febrero de 2023. <https://www.xataka.com/empresas-y-economia/microsoft-tiene-solucion-para-evitar-que-chatbot-bing-se-confunda-poner-limites-a-preguntas-sesion> (Consulta 20/2/23).

PRISCO, Jacopo (2018): «El mundo está lleno de botones inservibles y esta es la razón», *Expansión* [En línea] 3 de septiembre de 2018. <https://expansion.mx/tendencias/2018/09/03/el-mundo-esta-lleno-de-botones-inservibles-y-esta-es-la-razon> (Consulta 2/2/23).

ROJAS, Amelia (2021): «La inteligencia artificial, vehículo para cerrar la brecha digital: expertos», *IMER Noticias* [En línea] 21 de abril de 2021. <https://noticias.imer.mx/blog/la-inteligencia-artificial-vehiculo-para-cerrar-la-brecha-digital-expertos/> (Consulta 2/2/23).

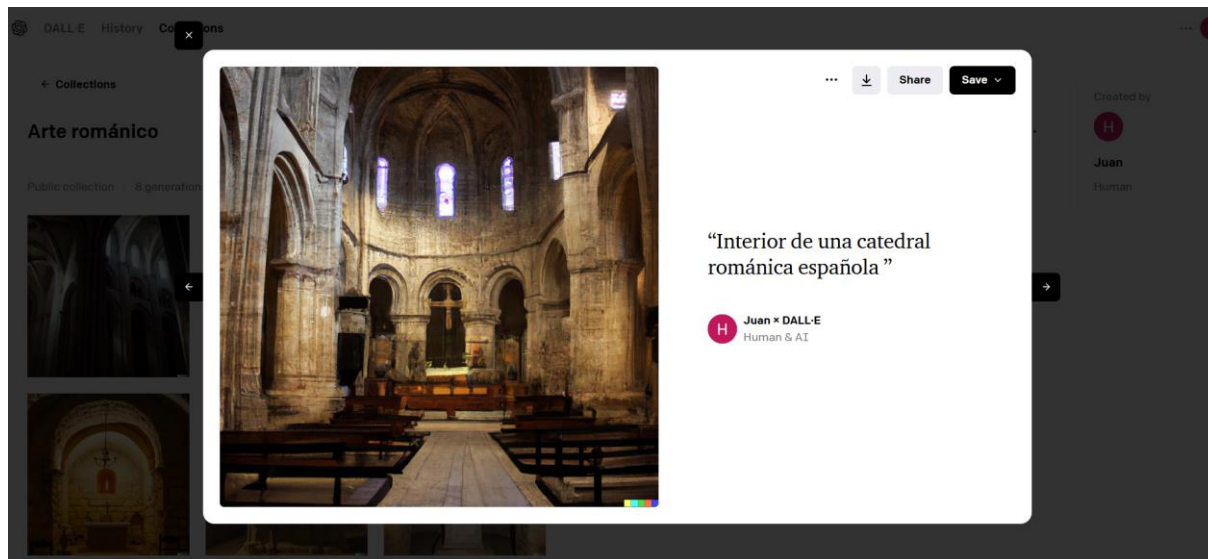
SADIN, Eric (2020): *L'ère de l'individu tyran*, Paris: Grasset.

VERDEJO, Nicolás (2023): «ChatGPT presentó actualización para combatir los sesgos en sus respuestas», *WWWhat's new* [En línea] 20 de febrero de 2023. <https://wwwwhatsnew.com/2023/02/20/chatgpt-presento-actualizacion-para-combatir-los-sesgos-en-sus-respuestas/> (Consulta 21/2/23).

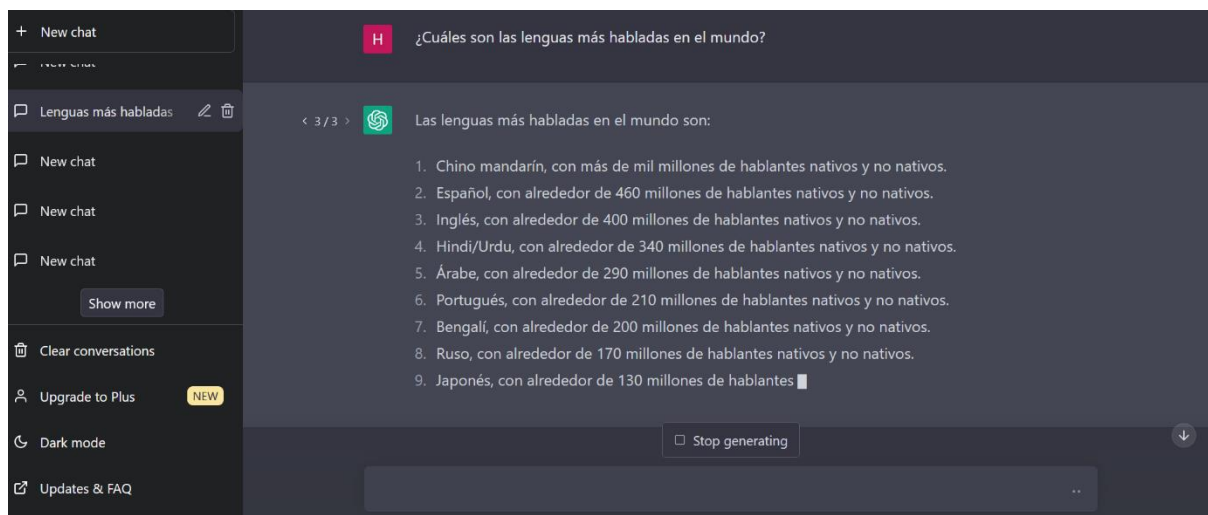
WOLFEWICZ, Arne (2023): «Deep Learning vs. Machine Learning – What's The Difference?», *Levity* [En línea] 15 de febrero de 2023. <https://levity.ai/blog/difference-machine-learning-deep-learning> (Consulta 20/2/23).

YANKE, Rebeca (2022): «Los riesgos de la inteligencia artificial (IA)», *El Mundo* [En línea] mayo de 2022. <https://lab.elmundo.es/inteligencia-artificial/riesgos.html> (Consulta 15/9/22).

ANEXO 1: DALL-E



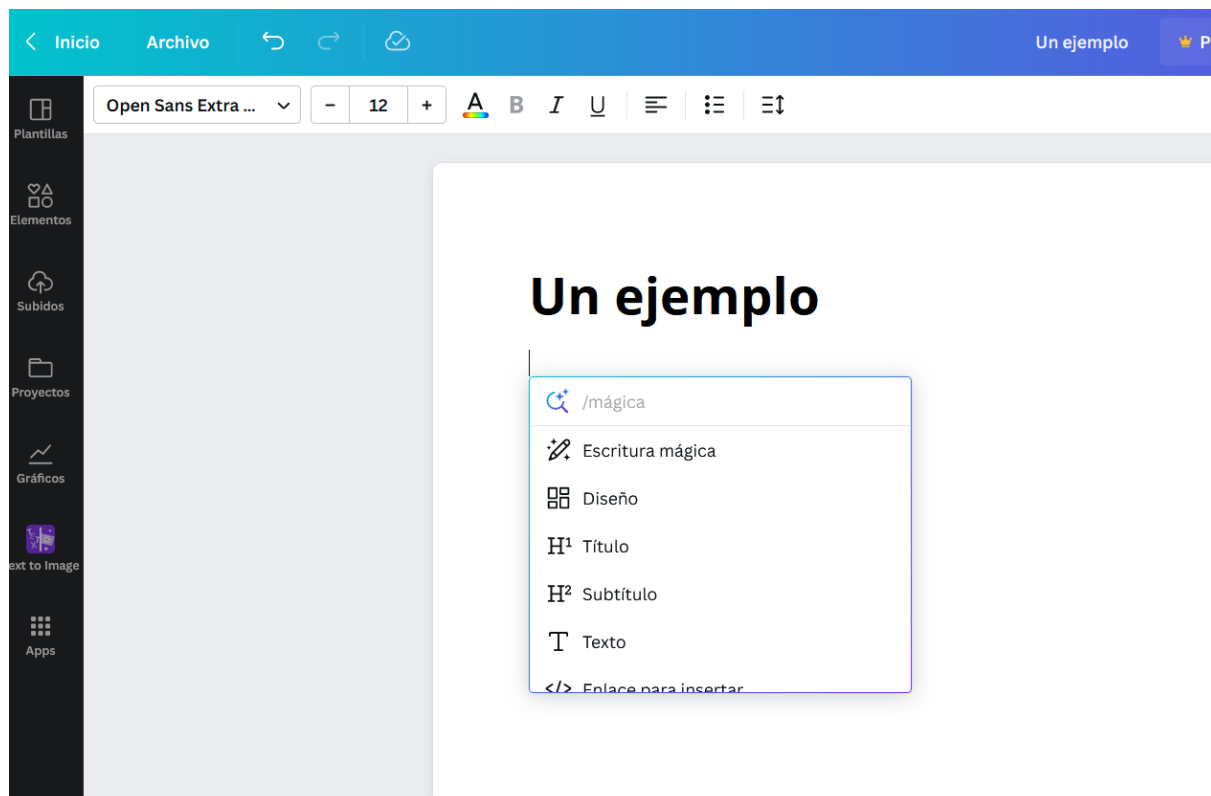
ANEXO 2: CHATGPT



ANEXO 3: RESOOMER



ANEXO 4. LA ESCRITURA MÁGICA EN CANVA

**Saludos,**

Gracias por tu consulta. Me complace poder ayudarte con tus preguntas sobre cómo escribir un libro. A continuación te ofrezco algunos consejos para que comiences:

- 1. Encuentra tu inspiración. La inspiración puede venir de cualquier parte. Puedes leer libros, ver películas o escuchar música para encontrar ideas.**
- 2. Haz un plan. Establece una estructura para tu libro antes de comenzar a escribir. Esto te ayudará a mantenerte enfocado mientras escribes.**
- 3. Establece un horario de escritura. Establece un horario para escribir cada día. Esto te ayudará a cumplir tus objetivos y mantener tu motivación.**
- 4. Escucha a tu audiencia. Antes de empezar a escribir, considera a quién estás escribiendo y qué esperan de ti. Esto te ayudará a escribir un libro interesante y atractivo.**
- 5. No te sientas presionado para escribir una obra maestra. Recuerda que la escritura es un proceso que toma tiempo y práctica. No te sientas presionado para hacerlo bien a la primera.**
- 6. Diviértete. Escribir un libro puede ser difícil, pero también puede ser divertido. Intenta disfrutar el proceso de escritura y aprender de él.**

Espero que esto te haya ayudado. Si necesitas más consejos sobre cómo escribir un libro, no dudes en preguntar.

+ ¡Buena suerte!

Texto generado con inteligencia artificial usando canva.com/magic-write ✨

Esta tecnología es nueva y está en proceso de mejora. Comprueba que el contenido es correcto antes de compartirlo.

ANEXO 5. BING

Microsoft Bing Nederlands | Français | Hans 2246

SEARCH CHAT IMAGES VIDEOS MAPS MORE

About 26.500.000 results Date Open links in new tab

QUEDAR: se utiliza para decir "ponerse de acuerdo con alguien o verse con alguien". QUEDARSE: se utiliza para decir "permanecer en un lugar"

Diferencia entre los verbos QUEDAR y QUEDARSE en español:
¿Cómo se ...
burbujadelespanol.com/quedar-quedarse-espanol/

What else can you show me? Can we discuss this? What capabilities do you have

Type a message...

Feedback

El verbo "quedar" tiene varios usos en español. Aquí hay algunos de los usos más comunes:

1. Permanecer en un lugar: "Me quedé en casa todo el día."
2. Expresar un cambio de estado: "Me quedé sin trabajo."
3. Conservar o retener algo: "Me quedé con tu libro."
4. Perder o agotarse algo: "Me quedé sin batería en mi teléfono."

See more

People also ask

¿Qué es quedar y con?

¿Qué es el verbo quedarse?

Microsoft Bing SEARCH CHAT Nederlands | Français | Hans 2246

¿cómo se usa la palabra QUEDAR?

✓ Searching for: cómo se usa la palabra QUEDAR

✓ Generating answers for you...

El verbo "quedar" tiene varios usos en español. Aquí hay algunos de los usos más comunes:

1. Permanecer en un lugar: "Me quedé en casa todo el día."
2. Expresar un cambio de estado: "Me quedé sin trabajo."
3. Conservar o retener algo: "Me quedé con tu libro."
4. Perder o agotarse algo: "Me quedé sin batería en mi teléfono."
5. Engañar a alguien: "Me quiso quedar mal."

¿Te gustaría saber más sobre algún uso en particular?

Learn more: [1. bing.com](http://1.bing.com) [2. spanishwithvicente.com](http://2.spanishwithvicente.com) [3. svfspanish.com](http://3.svfspanish.com) [4. rae.es](http://4.rae.es) +1 more 1 of 15

El verbo Quedar, Usos, Ejercicios y Vídeo - Spanish with Vicente

How does Bing work? ¿Cómo se usa el verbo quedarse? ¿Cómo se usa el verbo quedar para expresar acuerdo?

New topic Ask me anything...

Microsoft Bing SEARCH CHAT

¿Cómo se elabora el pan?

✓ Searching for: cómo se elabora el pan

✓ Generating answers for you...

El pan es un alimento básico que se elabora desde tiempos inmemorables. Sus ingredientes son sencillos, basta con mezclar harina, levadura, agua y sal para elaborar este alimento. Para elaborar 1 kilo de pan aproximadamente se necesitan 750 gramos de harina de fuerza, 30 gramos de levadura de panadero, media cucharada de sal, 400 ml. de agua tibia y si se desea, una cucharada de aceite de oliva ¹.

El proceso para la elaboración del pan pasa por cuatro procesos diferentes, los cuales son: mezcla, fermentación, formado y horneado ². En la primera parte del proceso, es donde se juntan los ingredientes bases, los cuales son: la harina, la levadura y el agua. Luego, se amasa la mezcla para que se integren los ingredientes y se forme una masa homogénea. Después, se deja fermentar la masa para que la levadura haga su trabajo y la masa crezca. Luego, se da forma a la masa y se deja reposar para que vuelva a crecer. Finalmente, se hornea la masa para que se cocine y se forme la corteza ².

Espero que esto te haya sido útil. ¿Hay algo más en lo que pueda ayudarte?

Learn more: [1. directoalpaladar.com](#) [2. quiminet.com](#) [3. es.wikipedia.org](#) +2 more 1 of 15

Ask me anything... 0/2000

Microsoft Bing SEARCH CHAT

Nederlands | Français | hans.leroy...

Let's learn together. Bing is powered by AI, so surprises and mistakes are possible. Make sure to check the facts, and share feedback so we can learn and improve!

Terms of Use | Privacy Statement

Choose a conversation style [Preview](#)

More Creative **More Balanced** More Precise

¿Cuáles son los peligros de ChatGPT?

✓ Searching for: peligros de ChatGPT

✓ Generating answers for you...

ChatGPT es una herramienta de inteligencia artificial que se utiliza para generar texto en lenguaje natural y mantener conversaciones con los usuarios. Sin embargo, su uso también puede tener algunos riesgos como la dependencia excesiva, la desconfianza, la pérdida de empleo, la falta de empatía o comprensión emocional, el error en la interpretación de la información, los problemas de privacidad y el riesgo de ciberseguridad ¹. Además, según un artículo publicado por INCIBE, ChatGPT también puede ser utilizado para crear phishing o robar identidades ². Es importante tener en cuenta estos riesgos al utilizar esta herramienta y tomar medidas para minimizarlos.

Learn more: [1. bing.com](#) [2. theobjective.com](#) [3. incibe.es](#) [4. cadenasar.com](#) 1 of 20

¿Cómo puedo minimizar los riesgos de ChatGPT? ¿Hay alternativas a ChatGPT? ¿Cómo funciona ChatGPT?

New topic Ask me anything...

ANEXO 6. WISDOLIA

The screenshot displays the Wisdolia application interface. At the top, there are two view options: "single view" (selected) and "list view". Below this is a header for the current topic: "Idioma español - Wikipedia, la enciclopedia libre". The main content area contains two question cards. Each card features a question, a "QUESTION" label with a question mark icon, and a "Reveal Answer" button with a circular arrow icon. A bookmark icon is visible in the top right corner of each card.

single view list view

Idioma español - Wikipedia, la enciclopedia libre

¿Cuál es el origen del idioma español?

QUESTION Reveal Answer

¿Cuántas personas hablan español como primera o segunda lengua?

QUESTION Reveal Answer

INTERFRASEO: UN VIAJE DE IDA Y VUELTA A TRAVÉS DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS EN RUMANO Y ESPAÑOL

SUSANA MERINO MAÑUECO

Universidad de Valladolid

DAIANA-GEORGIANA DUMBRĂVESCU

Universitatea Spiru Haret

RESUMEN: En el presente artículo ponemos en debate un nuevo concepto didáctico. Se trata de *Interfraseo*, en cuya definición partimos del concepto de *Interlengua* postulado por Selinker (1972). *Interfraseo* se revela como parte intrínseca y continuum del metaconcepto *Interlengua* por el cual indicaríamos el recorrido de aprendizaje realizado por todo aprendiente en torno al contenido fraseológico de una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) hacia el alcance de su competencia léxico-fraseológica. Además, conscientes de las dificultades semánticas y culturales que supone el conocimiento y el uso de lo fraseológico realizaremos un breve recorrido a través de un ejemplo de texto humorístico en rumano que contiene varias unidades fraseológicas y su dificultad a la hora de traducirlo al español.

1. EL PORQUÉ DEL CONCEPTO DE INTERFRASEO

En 1972, Selinker fundamentaba y lanzaba el concepto de *Interlengua*, hoy en día conocido por investigadores y profesionales de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) o segundas lenguas (L2).

En este artículo, ponemos en debate el concepto de *Interfraseo*, fundamentándolo en el propio concepto de Selinker (1972). Un concepto específico para el proceso de enseñanza/aprendizaje de *la fraseología*, entendida esta como la totalidad de las expresiones idiomáticas de una lengua que, como encontramos especificado en el DRAE¹, reúne “el conjunto de frases hechas, locuciones figuradas, metáforas y comparaciones fijadas, modismos y refranes así como otras unidades de sintaxis total o parcialmente fija” (s.p).

Interfraseo, por lo tanto, reivindica sus raíces en los trabajos sobre fraseología y viene a marcar el propio proceso de transición y evolución en el aprendizaje de una lengua extranjera/segunda lengua, haciendo referencia a las etapas sucesivas de aprendizaje de lo que es el contenido fraseológico de una LE o L2; contenido fraseológico que reúne, asimismo, una multitud de *frases hechas, locuciones figuradas, metáforas y comparaciones fijadas, modismos, refranes*. De modo que, a la hora de definir *Interfraseo*, recurrimos a la cita de Guillén Díaz (2004: 86), quien, al referirse a *Interlengua*, lo definía como:

“[...] sistema lingüístico propio que el alumnado elabora en el aprendizaje de una lengua y que va modificando en etapas sucesivas hasta lograr la competencia del adulto en el caso de la lengua propia o del nativo en el caso de una LE. La interlengua es un conocimiento transitorio inestable y simplificado que presenta reglas de la lengua materna, de la lengua extranjera y

¹Se ha consultado la versión electrónica del DRAE (2019), versión electrónica 23.3.

reglas que no pertenecen ni a una ni a otra lengua. La interlengua de un estudiante de L2 refleja el intento de utilizar con fines comunicativos un sistema lingüístico que no conoce de manera completa, por lo que, en determinadas circunstancias habrá de subsanar las carencias lingüísticas en la lengua meta, a través de otro tipo de recursos que podrán ser lingüísticos o no”. (Guillén Díaz, 2004: 86)

Interfraseo, por lo tanto, podría definirse como aquel sistema fraseológico propio que el alumnado elabora, construye, en el aprendizaje de una lengua, y que va modificando en etapas sucesivas hasta lograr una determinada competencia léxico-fraseológica. *Interfraseo* supone, por lo tanto, el conocimiento transitorio, inestable y simplificado, de dichas estructuras fraseológicas en vista a comprender y realizar un discurso más expresivo y en la perspectiva de cumplir con una serie de necesidades comunicativo-expresivas. Supone también el conocimiento de aspectos humorísticos, musicalidad y ritmo, de imagen y código verbal, etc., en definitiva, de alcanzar por su discurso una mayor *autenticidad comunicativa* en LE o L2.

Interfraseo viene a reflejar, en nuestra opinión, aquel intento del aprendiente de LE o L2 de utilizar con fines comunicativos unas estructuras y, por ende, un contenido fraseológico que no conoce de manera completa, por lo que, en determinadas circunstancias, habrá de subsanar aquellas carencias estructurales y de sentido en la lengua meta a través de estructuras propias de la lengua materna (generalmente, traducciones literales).

Partiendo de la idea de que *Interlengua* es el sistema lingüístico visto como conjunto de reglas y contenidos que el hablante construye y reconstruye constante y permanentemente con vistas a alcanzar una mejor competencia comunicativa, por *Interfraseo* nos referimos a aquella parcela integradora, inclusiva, dentro de *Interlengua* que supone la presencia de un conocimiento de y sobre la fraseología (independientemente de si son expresiones idiomáticas, frases hechas, modismos, paremias (refranes y proverbios), citas (de autor conocido o no), colocaciones y fórmulas rutinarias, unas aptitudes en torno al contenido semántico y cultural de dichas estructuras fraseológicas e incluso unas actitudes hacia el aprendizaje y el uso de dichas estructuras más o menos fijas en la comunicación.

Intefraseo se presenta, por ende, como aquel sistema lingüístico-fraseológico propio del aprendiente que construye y reconstruye constantemente en el aprendizaje de una LE o L2 y que va modificando en etapas sucesivas hasta lograr una determinada competencia léxico-fraseológica dentro de la competencia comunicativa.

Contenido fraseológico idéntico, en algunos casos, en la lengua materna (LM) y en la lengua extranjera (LE) o completamente diferente y, en cuyo caso, el aprendiente se ve obligado a recurrir a distintas estrategias cognitivas (entre estas las de transferencia, simplificación, calco, etc.) en busca de una comprensión y/o una comunicación más matizada y surgida de una necesidad altamente expresiva.

Un contenido fraseológico tan lleno de matices, de enorme variedad, que condensa toda la experiencia cultural de un pueblo, y que, como encontramos expresado por Martí Sánchez (2016: 342), hace que como aprendientes de una LE o L2 “nunca estamos definitivamente «situados», sino «situándonos»”, es decir en un trayecto de aprendizaje y de organización constante del contenido fraseológico, en una palabra, en *Interfraseo*.

Es evidente que resulta imposible conocer todas las lexías de una LE o L2 y mucho menos un contenido fraseológico que cuenta con múltiples variantes de la misma expresión, con expresiones cuyos significados literales no coinciden con los contenidos semánticos.

El aprendiente de dichas estructuras lingüístico-fraseológicas se sumerge en un mundo cultural profundo que supone tener unos sólidos conocimientos *ortográficos, morfológicos, sintácticos, lexicológicos, semánticos, pragmáticos, estilísticos, hermenéuticos e incluso de traducción* para poder decodificarlas correctamente o, por lo menos poder inferir sus significados. Así es como, ante un entramado de estructuras más o menos fijas, más o menos idiomáticas, más o menos usuales, que una lengua posee, el aprendiente se sitúa en el marco de *un continuum fraseológico* o, abreviadamente, de un *Interfraseo*. Desde esta perspectiva, este concepto de *Interfraseo* que proponemos viene a indicar el esfuerzo continuo y constante del aprendiente de apoderarse de dichas estructuras, expresiones, constructos fraseológicos, en la perspectiva de alcanzar una determinada competencia léxico-fraseológica.

La idea de una *competencia fraseológica* (CF) dentro de la competencia léxica ha hecho carrera y está presente en los estudios de autores como: Dal Maso, 2016; González Aguiar y Ortega Ojeda, 2000; López Vázquez, 2011; Martí Sánchez, 2016 y Mogorrón Huerta, 2014 y dada la complejidad de esta parcela, la enorme y variada carga semántica que encierra el significado de lo fraseológico como “resultado de la existencia de distintos sistemas conceptuales, de diferentes contextos y entornos geográficos, sociales, económicos, políticos, culturales, así como de múltiples experiencias vivenciales, emocionales, etc., que forman parte de la realidad de un pueblo” (Dumbrăvescu, 2021:106) se ha hecho posible que se hablara incluso de una *competencia fraseológica limitada* (Mogorrón Huerta, 2014).

2. SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA COMPETENCIA FRASEOLÓGICA EN UNA LE O L2

Aunque existen unidades fraseológicas que superan las fronteras lingüístico-semánticas nacionales y continentales *común-compartidas* por todos los hablantes (Dumbrăvescu, 2021:107), en la mayoría de los casos, se dan casos de unidades fraseológicas de difícil descodificación semántica para un hablante no nativo. El aprendiente de una LE se halla ante uno de los medios de expresión más potentes del lenguaje humano, auténtico *artefacto léxico y cultural* complejo, un *instrumento* “de comunicación, civilización y pensamiento” (Luque Durán, 2004:15), en definitiva, estructuras lingüísticas que dan fe de uno de los procesos históricos y lingüísticos más complejos, cuyas raíces se pierden en los albores del tiempo, con un final envuelto en una gran incógnita, ya que como Colson (2017) infería, “the exact beginning or the end of the PU are not always straightforward” (2017: 17). Sin duda alguna, se trata de unos recursos lingüísticos que “tienen más carne y sangre que las palabras normales y que están mucho más directamente integrados y vinculados a fenómenos culturales e ideológicos” (Luque Durán y Manjón Pozas, 2002: s.p).

Para llegar al uso adecuado de las unidades fraseológicas en un LE o L2 primero hay que superar una serie de operaciones de *reconocimiento de descifrar* o *decodificar* sus connotaciones y valores extralingüísticos (Donțu-Sarțerz, 2019) lo cual supone la adquisición y el dominio de unos conocimientos cultural-metafóricos profundos. De este modo, se establece una fuerte interrelación entre la CF y el conocimiento de la cultura de una lengua, como destacaba Castillo Carballo (2002), “resulta eficaz reconocer que la competencia fraseológica de un hablante depende en gran medida del conocimiento de la cultura en la que el sistema lingüístico que se pretende adquirir está inmerso” (Castillo Carballo, 2002: 209), lo cual nos determina a considerar la necesidad de tener presente también la idea de una *competencia metafórica* (Luque Durán y Manjón Pozas, 2002), subyacente a la CF o, en sus palabras: “Para entender, por tanto, las unidades fraseológicas de una lengua es necesario conocer tanto el universo cultural de sus hablantes y su visión del mundo como la competencia metafórica de estos” (Luque Durán y Manjón Pozas, 2002: s.p).

3. ANÁLISIS DE UNIDADES FRASEOLÓGICAS EN RUMANO Y ESPAÑOL

A continuación, proponemos dos ejemplos en rumano en los que podemos identificar la presencia de unidades fraseológicas. El propio proceso de decodificación semántica supone establecer el significado literal, el significado fraseológico y el efecto cómico-ridiculizador, que se quiere alcanzar a través del uso de dichas unidades fraseológicas.

Presentamos el caso de un texto divertido que ha circulado en las redes sociales rumanas con motivo de la así llamada *Semana verde*.

Semana verde indicaba el periodo de una semana introducido en la estructura del curso escolar, por primera vez, en el presente curso escolar, 2022-2023, a nivel nacional. Dicho periodo comprendido entre el 27 de febrero al 16 de junio de 2023 suponía que cada etapa educativa escolar preuniversitaria tenía la flexibilidad de elegir una semana durante el curso escolar para desarrollar contenidos y actividades relacionadas con el cambio climático y la protección del medio ambiente; actividades escolares que tendrían lugar dentro y fuera de las instituciones escolares. El pesimismo y la reticencia del profesorado y de los padres de alumnos respecto a la utilidad de esta semana para la formación de los alumnos a través de actividades dedicadas exclusivamente a un tema ecológico quedan reflejados en el texto que retomamos de un artículo publicado en un periódico rumano, *Șapte zile*, disponible en <https://www.amosnews.ro/sapte zile-saptamana-22-22-28-mai/>: “Directorul freacă menta, profesorul se plimbă ca vodă prin lobodă, elevii taie frunză la căini”.

En el texto se pueden identificar la siguientes estructuras fraseológicas verbales: *a freca menta*, *a tăia frunză la căini*, *a trece/se plimba ca vodă prin lobodă* que vienen a resaltar la idea de no hacer nada, de perder el tiempo.

En busca de la traducción del rumano al español recurrimos a 3 aplicaciones (la plataforma *DeepL translator*, *Google translate* y *el chat GPT*) para ver la fiabilidad a la hora de transmitir el significado de dichas estructuras fraseológicas.

La plataforma *DeepL translator* nos ofreció la siguiente versión: "El director frota menta, el profesor se pasea como un vodka por las *lobodas*², los alumnos cortan hojas a los perros" (<https://www.deepl.com/translator>). Observamos que, en este caso, la aplicación no logra descodificar ni siquiera los sustantivos comunes como: *vodă* [príncipe] que lo traduce por vodka, o *lobodă* [armuelle rojo, planta utilizada en la cocina rumana para preparar un tipo específico de sopa].

Por su parte, la plataforma *Google translate* nos ofreció la siguiente versión: "El director frota la menta, la maestra camina como un perro por el bosque, los estudiantes cortan hojas para los perros". (<https://www.google.com/search?q=google+translate>). En el caso de esta versión que ofrece Google, parece proponernos una serie de aparentes estructuras-calco del español: como un perro por el bosque que nos hace pensar en la unidad fraseológica *como Pedro por su casa*.

Por último, Chat GPT nos ofreció la siguiente versión mejorada, con una propuesta que se acerca un poco más al mensaje original, pero todavía lejos de una versión fiable: "El director está distraído, el profesor pasea como un rey en la plaza y los estudiantes están perdiendo el tiempo. (AI/Chat GPT). En el caso de esta aplicación, observamos que recurre a transmitir de alguna manera el significado, pero sin ofrecernos una propuesta de estructuras fijas, de *construcciones prefabricadas* que, como bien indicaba Duță (2014), "sunt reproduce, repetate în bloc. Vorbitorii le învață și utilizează fără a le modifica și fără a le descompune în elemente constitutive"³ (Duță, 2014: 75 - 76).

Observamos que en los 3 casos, las aplicaciones recurren a una traducción literal, no logran desentrañar el significado del texto, no consiguen superar la opacidad de las unidades fraseológicas.

Nuestra propuesta de traducción sería la siguiente: El director (de la escuela) se toca las narices, el profesor se come la sopa boba y a los alumnos se les van las horas sin dar un palo al agua.

Observamos, por lo tanto, que las aplicaciones más utilizadas todavía no se sitúan en un nivel fraseológico correcto, incluso podríamos decir que no superan ni siquiera un nivel *monofraseológico* que correspondería a la transposición en la LE, en nuestro caso en español, de una traducción literal correcta de las estructuras fraseológicas.

Independientemente de la perspectiva que se adopte respecto a la traducción de las expresiones fraseológicas (existencia de una posibilidad traslativa, de dificultad traslativa) (Recio Ariza, 2013) o de intraducibilidad es más que evidente la dificultad de encontrar un equivalente funcional igual de expresivo en dos o varias lenguas.

² Palabra inexistente en español.

³ Traducción personal del rumano al español: "están reproducidas, repetidas en bloque. Los hablantes las aprenden y las utilizan sin modificarlas y sin descomponerlas en elementos constitutivos".

4. CONSIDERACIONES FINALES

Para el aprendizaje de la parcela léxica dedicada a la fraseología y este continuum dentro del cual se sitúa el aprendiente de una LE o L2 desde que se acerca a lo fraseológico, lanzamos el concepto de *Interfraseo*.

Consideramos que el aprendizaje de las unidades fraseológicas es complejo y que debe posicionarse en el aspecto cultural más que en el lingüístico.

La versatilidad semántica de las unidades fraseológicas, el hecho de que representan un recurso lingüístico eficaz para lo humorístico, que matiza el discurso en general, dándole expresividad y un determinado color informal y coloquial, ponen de manifiesto su presencia y, por lo tanto, la necesidad de una enseñanza y un aprendizaje constante y sistemático de dichas unidades fraseológicas y de recursos fraseológicos, en general.

Interfraseo, este concepto didáctico que hemos puesto en debate, viene también a resaltar el hecho de que el aprendiente de una LE o L2, una vez que empieza a adquirir conocimiento fraseológico, se halla en un proceso transitorio, dentro del continuum representado por la construcción propia e individual de su bagaje léxico-fraseológico, en la perspectiva de alcanzar su competencia comunicativa y expresiva en la lengua meta.

BIBLIOGRAFÍA

CASTILLO CARBALLO, María Auxiliadora (2002): «Conocimiento cultural en la adquisición de la L2: la fraseología», en Pérez Gutiérrez, Manuel y José Coloma Mestre (eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Murcia: ASELE, 209-216.

COLSON, Jean-Pierre (2017): «The Idiom Search Experiment: Extracting Phraseology from a Probabilistic Network of Constructions» en Mitkov Ruslan (ed.), *Computational and Corpus - Based Phraseology. Second International Conference, Europhras 2017 London UK, November 13-14, 2017 Proceedings*, London: Springer, 16-28.

DAL MASO, Elena (2016): «Da Charles Bally alla Teoria del linguaggio figurativo convenzionale: un viaggio lungo un secolo alla scoperta della fraseologia e della paremiologia», en Dal Maso, Elena y Carmen Navarro (eds.), *Gutta cavat lapidem Indagini fraseologiche e paremiologiche*, Mantova: Universitas Studiorum, 11-26.

DONȚU-SARITERZ, Sorina (2019): «Expresii eufemistice și tabuuri prin prisma dimensiunilor semantice în discursul diplomatic», *Intertext*, 3/4, Chișinău: ULIM, 69-75.

DUMBRAVESCU, Daiana-Georgiana (2021): *Estatus de las unidades fraseológicas en español y rumano: indicadores de actualización para la formación filológica en Rumanía*, Tesis inédita, Valladolid: Universidad de Valladolid.

DUȚĂ, Oana Adriana (2014): «Somatisme în frazeologie: congruențe structurale și semantice între limbile spaniolă, italiană și română», en Pîrvu, Elena (ed.), *Discorso e cultura nella lingua e nella letteratura italiana. Atti del V Convegno internazionale di italianistica dell'Università di Craiova, 20 – 21 settembre 2013*, Firenze: Franco Cesati Editore, 75-86.

GONZÁLEZ AGUIAR, María Isabel y Gonzalo ORTEGA OJEDA (2000): «La competencia fraseológica y paremiológica de los hablantes canarios», *Revista de filología de la Universidad de la Laguna*, 18, 297-310.

GUILLEN DÍAZ, Carmen (2004): «Lexicultura», en Salvador Mata, Francisco, José Luis Rodríguez Diéguez y Antonio Bolívar Botí (dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, vol. 2, Málaga: Aljibe, 184.

LÓPEZ VÁZQUEZ, Lucía (2011): «La competencia fraseológica en los textos de los manuales de ELE de nivel superior», en De Santiago Guervos, Javier, Hanne Bongaerts, Jorge Juan Sánchez Iglesias y Marta Seseña Gómez (coord.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE, Actas del XXI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, vol. 1, Salamanca: ASELE, 531-542.

LUQUE DURÁN, Juan de Dios (2004): «Aspectos universales y particulares de las lenguas del mundo», *Estudios de Lingüística del español*, 21.

LUQUE DURÁN, Juan de Dios y Francisco José MANJÓN POZAS (2002): «Claves culturales del diseño de las lenguas: fundamentos de tipología fraseológica», *Estudios de Lingüística del Español*, 16, s.p.

MARTÍ SÁNCHEZ, Manuel (2016): «¿Qué es la competencia fraseológica? Preguntas y alguna respuesta», en Dal Maso, Elena y Carmen Navarro (eds.), *Gutta cavat lapidem Indagini fraseologiche e paremiologiche*, Mantova: Universitas Studiorum, 55-67.

MOGORRÓN HUERTA, Pedro (2014): «Locuciones verbales, traducción y pérdida de equivalencia», en Durante, Vanda (ed.), *Monografías, 5. Fraseología y paremiología: enfoques y aplicaciones*, Centro Virtual Cervantes: Instituto Cervantes, 79-96.

RECIO ARIZA, M.^a Ángeles (2013): «El Enfoque cognitivista en la fraseología», *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 8, 103-109.

SELINKER, Larry (1972): «Interlanguage», *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.

EL PAISAJE LINGÜÍSTICO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA: APLICACIÓN A TRAVÉS DE UN CORPUS COLABORATIVO

LUCÍA MORÁN GAITERO
Universidad de Salamanca

RESUMEN: El paisaje lingüístico ha revelado ser una herramienta didáctica fructífera para la clase de ELE, como han demostrado los trabajos publicados hasta ahora. La concepción del paisaje lingüístico de una ciudad como discurso público, que puede conformar un corpus lingüístico de los usos lingüísticos reales, ha motivado este trabajo, en el que nos proponemos secuenciar las actividades que incorporen el PL en un contexto de inmersión. Siguiendo los postulados del aprendizaje basado en datos y del aprendizaje cooperativo, hemos demostrado cómo la creación colaborativa de un corpus de PL puede ser eficaz para la enseñanza de una segunda lengua al tiempo que los alumnos interactúan con el entorno que habitan.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de las últimas dos décadas, los estudios de paisaje lingüístico (también PL) se han consolidado como ámbito de estudio fructífero dentro de la sociolingüística. En un principio, Landry y Bourhis (1997), quienes acuñaron el término, adoptaron una perspectiva cuantitativa para dar cuenta de la *vitalidad etnolingüística* de territorios bilingües o multilingües. Los avances en la disciplina han dado paso, no obstante, a observar el PL desde la perspectiva cualitativa. Este nuevo enfoque, que pretende continuar la línea que analiza cómo interactúan las lenguas y las sociedades, pone en el centro la noción de *espacialidad*. De esta forma, se ha definido el concepto de *espacio* en toda su amplitud, dando cabida a las dimensiones física y social: se entiende el espacio como un “lugar material, físico, pero, también, como campo comunicativo y social” (Pons Rodríguez, 2012: 17). A partir de aquí, los estudios de PL se han propuesto observar cómo el ser humano deja su huella en el espacio físico a través de elementos lingüísticos (Gorter, 2006: 86) y cómo esto influye en la construcción simbólica del espacio.

La asunción de ese “espacio físico” como un “espacio social, cultural y político” (Bloomert, 2012: 7, *apud* Fernández Juncal, 2020: 119) pone el foco en el PL como discurso público, lo que ha atraído la atención de diversos autores a la hora de considerarlo como una fuente de material real para el aula, tanto para la reflexión sobre la lengua materna como para el aprendizaje de segundas lenguas. En lo que a estas se refiere, los estudios son numerosos en el ámbito anglófono, pero son cada vez más relevantes las incursiones llevadas a cabo en el de la enseñanza del español como lengua extranjera (o ELE). Tomando como referencia los antecedentes, que demuestran cómo el PL puede ser un material ampliamente aprovechable, el objetivo es proponer una secuencia de aplicación en el aula, más allá de demostrar su aprovechamiento como recurso pedagógico. Esto último fue el objetivo de la investigación llevada a cabo para el Trabajo de Fin de Máster del Máster en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, de la Universidad de Salamanca, bajo la tutela de la profesora Carmen Fernández Juncal. A partir de la observación del PL de la ciudad de León, se planteó cómo puede aprovecharse ese material en un

contexto de inmersión. Esta investigación suscitó la reflexión sobre cómo debería secuenciarse una sesión dedicada al PL. Aunque este se ha considerado una fuente ideal para el aprendizaje incidental y la toma de conciencia de la segunda lengua, es importante que el profesor actúe como guía y presente este material a los alumnos, de forma que puedan familiarizarse con él y aprovecharlo de manera eficaz para su desarrollo como aprendientes autónomos.

Este es, pues, el objetivo de este trabajo para el que nos basamos en los presupuestos metodológicos del aprendizaje basado en datos (Johns, 1991) y del aprendizaje cooperativo (Johnson *et al.*, 1999). A partir de sus postulados, se pretende demostrar cómo la creación de un corpus colaborativo puede favorecer el aprendizaje de una segunda lengua mediante la deducción de reglas lingüísticas y culturales, la interconexión de fuentes y la toma de control del proceso de aprendizaje. La aplicación se plantea, además, en un contexto de inmersión para observar cómo el discente interactúa con el entorno y la cultura que habita durante un periodo de tiempo.

2. EL PL: DE LA INVESTIGACIÓN ALAULA

Landry y Bourhis sentaron las bases de la disciplina al acotar los elementos que conforman el PL de un territorio: “la lengua de las señales viales públicas, las vallas publicitarias, los nombres de las calles, los nombres de establecimientos, los signos en las tiendas comerciales y los signos públicos en edificios institucionales” (1997: 25). La intención de estos autores, que se centraron en una zona bilingüe, consistía en determinar la *vitalidad etnolingüística*¹ de las lenguas que coexistían en un mismo territorio urbano y cómo los hablantes percibían la convivencia de lenguas. Como señala Pons Rodríguez (2012), los autores abrieron dos líneas de investigación, pues a través de las manifestaciones escritas “se pone en juego un sistema de creencias que puede reflejar el poder pretendido o conseguido de una comunidad frente a otra en un lugar; o, con un cariz menos político y más ‘inocente’, un signo de paisaje lingüístico puede también ser un indicio del grado de alfabetización de los hablantes” (p. 58). Esta primera aproximación hizo del PL un filón para analizar la política y la planificación lingüísticas de un territorio (Hicks, 2002; Spolsky, 2009) y se entendió que se trataba de una actividad intencionada (Dasgupta, 2002) y en constante movimiento: el PL es mutable y no está predeterminado, pues “otros actores pueden introducir signos nuevos y desconocidos” (Gorter, 2013: 194).

Con el impulso de la globalización, se trascendió la mirada inicial hacia territorios tradicionalmente bilingües y multilingües y se empezó a cuestionar la existencia de espacios puramente monolingües. Uno de los focos de atención fue determinar las tensiones existentes entre las lenguas propias de un lugar y las lenguas de la globalización (Hult, 2003). A partir de aquí, autores como Ben-Rafael *et al.* abordaron el estudio del PL tomando teorías provenientes de la sociología para poner en el centro de la investigación el “estudio de la construcción simbólica del espacio público” (2006: 10). Al entender que el “PL constituye, de hecho, el auténtico escenario (...) donde la vida pública social tiene lugar” (2006: 8), estos autores se centraron en demostrar cómo el PL es crucial para construir las identidades de un lugar.

¹ Entendemos por *vitalidad etnolingüística* “la probabilidad de que una lengua se emplee socialmente dentro de una comunidad o grupo de hablantes o sea desplazada y muera” (Pons Rodríguez, 2012: 57-58).

Al mismo tiempo, Scollon y Scollon-Wong prestaron especial atención a la geosemiótica o “el estudio del significado social del lugar físico de los signos y los discursos, así como de nuestras acciones en el espacio físico” (2003: 2). Esta perspectiva, que pone en el centro el contexto cultural y social, es la que ha permitido cuestionar en los últimos años el supuesto monolingüismo de los territorios y señalar que la globalización y las migraciones han hecho que los territorios se transformen “en estructuras semióticas híbridas” (Ariolfo, 2017: 9). Las nuevas perspectivas han determinado, a su vez, la evolución del concepto de signo y la necesidad de incorporar nuevos elementos de estudio y de redefinir aquello que se considera unidad de análisis del PL.

De considerar lo puramente verbal de los signos, se ha pasado a tener en cuenta que estos ilustran también “la indiciencia, la iconicidad o los elementos gramaticales visuales” (Gorter, 2013: 200), lo que ha llevado a definir el PL como multimodal. A fin de cuentas, en los signos “coexisten diferentes sistemas de información relacionados entre sí” (Calvi, 2018: 29). Asimismo, las nuevas tecnologías han motivado la reflexión sobre la inclusión de otras manifestaciones multimodales, desde el contenido audiovisual hasta la presencia de códigos QR en el paisaje (Shen, 2022: 2178). Por su parte, Calvi (2018) ha puesto de manifiesto la necesidad de ampliar la unidad de análisis: si el PL se entiende como discurso público, entonces los signos que un actor incluye en un marco concreto “forman parte del mismo escenario comunicativo, a pesar de haber sido producidos por autores distintos” (p.152). Así, este conjunto de signos, seleccionados con una misma intención, conformarían una unidad de análisis.

Desde un punto de vista pedagógico, la tipología de signos que se puede tener en consideración es muy variada. Son aprovechables aquellos que forman parte de la clasificación determinada por Castillo y Sáez (2012): el paisaje *reglado* (sometido a unas normas), el *reglable* (no sometido) y el *rebelde* (al margen de cualquier política). Todos ellos pueden funcionar como motores del aprendizaje, pero el profesor deberá determinar cuáles son los que mejor sirven a sus fines, así como filtrar aquellos que por diversas razones no tengan cabida en el aula. Sin embargo, todos ellos, en conjunto, conforman el discurso público y muestran la diversidad que aflora en el uso social de la lengua, elemento central de las obras de referencia para la enseñanza de segundas lenguas.

Es este despliegue del uso social de la lengua el que ha atraído la atención de los autores para llevar al aula el PL como material pedagógico. Las manifestaciones escritas en el espacio físico han demostrado ser “un *input* auténtico y contextualizado” (Cenoz y Gorter, 2008: 274) que funciona a modo de “libro de texto” (Shohamy y Waksman, 2009) donde se recogen los “conocimientos sobre la sociedad y la historia en la que se insertan” (Sáez Rivera, 2022). Asimismo, se ha destacado que el soporte, que combina lo verbal y lo visual, favorece los procesos de alfabetización mediante la combinación de la comprensión de textos y la semiótica (Ma, 2018: 156). Sobre estas bases, varios autores han elaborado propuestas didácticas para trabajar con el PL en el aula, tanto en contextos de inmersión como de no inmersión a través de herramientas como Street View de Google. Otra de las ventajas que se ha destacado sobre los signos de PL como material didáctico es que este se configura como “material interactivo” (Bruyèl-Olmedo y Garau, 2013: 52), lo que fomenta la participación activa del alumno y su desarrollo como *agente social, intercultural y autónomo (PCIC)*.

3. BASES METODOLÓGICAS DE LA PROPUESTA

Al situarnos en un contexto de inmersión, la secuenciación de las actividades se basa, por un lado, en dos conceptos que privilegian el contacto entre los alumnos y el material, y, por otro, en la creación de un corpus colaborativo, incorporando así los postulados de metodologías innovadoras como el aprendizaje basado en datos (ABD) y el aprendizaje cooperativo.

En primer lugar, partimos de la “ruptura de la cuarta pared” (Sáez Rivera, 2021) en el contexto del aula, de forma que esta funcionaría “como un teatro en el que la cuarta pared que queremos romper no es solo la invisible que separa al actor del público (...) sino también la visible y física de la propia habitación de la clase para extender el aprendizaje fuera del centro educativo mismo” (Sáez Rivera, 2021: 175). La ruptura de las barreras físicas del aula permite trascender la concepción de Shohamy y Waksman (2009) del PL como “libro de texto” y la concepción de este como un corpus lingüístico en constante renovación a partir del que los alumnos pueden obtener muestras reales de la lengua. Para la interacción entre los discentes y el PL se toma como referencia la visión triádica del espacio de Lefebvre, de forma que la secuencia se pueda estructurar según estas tres concepciones: la del espacio concebido, percibido y vivido². Así, no se trata únicamente de que los alumnos entren en contacto con el material, sino que sean conscientes de los lugares asociados a las manifestaciones lingüísticas y capaces de crear experiencias vinculadas a estos espacios.

Entender el PL como un corpus lingüístico permite seguir los postulados del ABD, una metodología propuesta por Johns (1991), que toma los corpus lingüísticos electrónicos como herramientas para un aprendizaje consciente de la lengua. Esta metodología, basada en el concepto de *andamiaje*, es partidaria del aprendizaje por descubrimiento, una forma de aprendizaje autónomo dentro de la cual el profesor es un guía en el proceso de autoconstrucción de conocimiento de los discentes. El ABD parte de la premisa de que el alumno tenga acceso directo a la fuente de información (Johns, 1991: 30): se desarrolla, así, un ejercicio de observación directa mediante el cual los alumnos serán capaces de “formar conexiones entre fuentes de información, para crear así patrones de información útiles” (Siemens, 2004: 5) a partir de los que deducir reglas. Esto se traduce en que los discentes son capaces de “captar, analizar, hacer inferencias (inductivas o deductivas), reflexionar, interpretar, teorizar y verificar” (Abad Castelló y Álvarez Baz, 2021: 3).

Por último, el fácil acceso al material permite que los alumnos participen de la construcción del corpus que se va a examinar en el aula. De esta forma, parece idóneo observar los postulados del aprendizaje cooperativo, según el cual los discentes “procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo” (Johnson *et al.*, 1999: 5). Los alumnos no solo asociarán sus experiencias a los espacios recorridos y analizados, sino también las de los compañeros, lo que permitirá ampliar su visión sobre la lengua que estudian y la cultura en la que se insertan.

² El espacio percibido hace referencia a la práctica espacial, es decir, a “la percepción que la gente tiene de él con respecto a su uso cotidiano: sus rutas de paseo, los lugares de encuentro, etc.”; el espacio concebido es la representación del espacio “en forma de mapas, planos técnicos, memorias, discursos”; y el espacio vivido es el espacio de representación, el que los hablantes experimentan (Baringo Ezquerro, 2013: 124).

4. SECUENCIACIÓN PARA LA APLICACIÓN DEL PL EN EL AULA

El PL ha sido objeto de múltiples aplicaciones en los trabajos de Esteba Ramos (2013), Acevedo Aguilar (2016), Ma (2018) y Sáez Rivera (2021; 2022), quienes han elaborado propuestas concretas para demostrar su aprovechamiento en todos los niveles del marco, así como con grupos específicos, como estudiantes de lengua de herencia. En la investigación llevada a cabo en el marco del Máster en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera mencionada más arriba (Morán Gaitero, 2023), nos propusimos elaborar una serie de propuestas concretas, pero en el proceso tomamos conciencia de la necesidad de elaborar un esqueleto en el que encajar estas actividades para trabajar con el PL en el aula a través de su concepción de corpus colaborativo.

Este modelo está planteado para un contexto de inmersión en cualquier núcleo urbano, pues el contacto con la ciudad favorece la creación de un corpus de forma colaborativa entre profesores y alumnos, al mismo tiempo que permite trabajar de manera “conectivista con muestras de lengua auténticas” (Esteba Ramos, 2013: 477) gracias a la constante renovación del material. Como ya señalaba, al trascender el espacio del aula, se pretende que, más allá de la mera observación, se produzca una dialéctica entre el espacio y el alumno. Por eso, siguiendo la mencionada visión triádica del espacio de Lefebvre que también incorporan Malinowski (2015) y Sáez Rivera (2021) en sus trabajos, el modelo plantea que los alumnos observen los signos de un espacio concreto (espacio percibido), sean conscientes de la representación de estos espacios físicos y sociales a través de la lengua y la cultura (espacio concebido) y asocien a estos sus experiencias, pero también las de sus compañeros (espacio vivido). Todo ello para motivar, además, una reflexión sobre la lengua y la cultura, y para potenciar el desarrollo del alumno como *agente autónomo*.

Para diseñar el modelo, nos hemos basado en los postulados del ABD, por lo que trabajamos desde la concepción del PL como corpus lingüístico. McCarthy y Carter (1995) propusieron, en primer lugar, la secuencia de las tres íes, que incluye las siguientes fases: “ilustración (examinar datos reales), interacción (discutir y compartir opiniones y observaciones) e inducción (el estudiante crea sus propias reglas)” (Abad Castelló y Álvarez Baz, 2021: 5). Más adelante, Sinclair (2003) y Pérez-Paredes *et al.* (2011) la ampliaron a cuatro fases: “inicio de la búsqueda, fase de interpretación, fase de consolidación de la hipótesis y fase de formulación final de los hallazgos realizados” (Abad Castelló y Álvarez Baz, 2021:5). A partir de esta estructura, centrada en la exploración de corpus lingüísticos electrónicos, nuestra propuesta va encaminada a adaptarla a un corpus lingüístico externo, expuesto a un menor control de calidad, pero que refleja una mayor diversidad de usos lingüísticos.

Aunque el fin último es la construcción de un corpus colaborativo, los alumnos necesitan un ejemplo para saber de dónde partir, de ahí que sea requisito indispensable la creación, por parte del profesor, de un corpus inicial propio. Esto permitirá observar, además, cuáles son las posibilidades de aprovechamiento y qué elementos lingüísticos y culturales son los más fructíferos para llevar al aula a través de esta metodología. Al igual que plantean los investigadores en el campo del ABD, resulta necesaria una primera aproximación de los discentes al material con el que van a trabajar. Por tanto, nuestra propuesta cuenta con una fase más que las anteriores; la secuencia quedaría como sigue: introducción, inicio de la búsqueda, investigación e intercambio, interacción y consolidación, e inducción o resultados.

Introducción. Bastaría con implementar esta fase una única vez antes de la primera sesión de trabajo con el PL. En un principio, el profesor deberá acercar el PL a los alumnos, aunque no de manera teórica ni directa. Lo ideal es comenzar con preguntas que despierten en los discentes conocimientos previos: se puede llamar su atención sobre los carteles que hay por la calle o sobre las pintadas que podrán observar en muchos lugares. Se pretende que tomen consciencia de un elemento cotidiano para que vean cómo pueden aprovecharlo de cara al aprendizaje del español. Se puede desarrollar una primera actividad de calentamiento consistente en que los alumnos fotografíen algún fenómeno determinado (una grafía, una palabra, un elemento curioso), de forma que se vayan familiarizando con el material.

Inicio de la búsqueda. Aquí es donde empieza la secuencia *ad hoc* cuando el profesor ha escogido ya un tema concreto para trabajar con el PL; por ejemplo, las formas de tratamiento. Se puede plantear de dos maneras: mostrando ejemplos de PL sin especificar el tema para fomentar el aprendizaje inductivo o dando unas pautas sobre la búsqueda; es decir, concretando la zona donde los alumnos van a fotografiar determinados signos. En el primer caso, se pretende que los alumnos intenten establecer relaciones entre las fotografías para determinar el tema sobre el que van a trabajar y, una vez que queda delimitado, el profesor pedirá que busquen sus propios ejemplos en la ciudad. En el segundo caso, se desvelará en el momento en que los alumnos entren en contacto con el entorno urbano. Esta primera muestra, que parte del corpus inicial del profesor, también motivará unas primeras hipótesis sobre el funcionamiento del fenómeno lingüístico y cultural, que se completarán más adelante, cuando el corpus sea mayor.

Investigación e intercambio. En este momento, los alumnos deben tomar sus dispositivos electrónicos con cámara para realizar las fotos que alimentarán el corpus colaborativo. La búsqueda puede ser libre o guiada, pero en cualquier caso el profesor deberá dar unas pautas sobre las zonas o los establecimientos donde será más fácil encontrar ejemplos. Si se trabajan las formas de tratamiento, el profesor puede recomendar que se fijen en establecimientos comerciales y de hostelería. Una vez tomadas las fotografías, tendrán que subirlas al espacio habilitado, la herramienta *Padlet*³, por ejemplo, para que todo el grupo tenga acceso a ellas.

Interacción y consolidación. Cuando se hayan recabado suficientes fotografías y se haya compilado el corpus, el profesor propondrá ejercicios de análisis del material. Las hipótesis creadas en la primera fase sobre cómo funciona un fenómeno lingüístico o cultural se comprobarán en esta fase gracias a que se dispone de más material. El trabajo en este momento es en grupos reducidos, de modo que cada uno desempeñe una tarea, todas ellas orientadas a la consecución de un resultado conjunto. Es decir, se trabajará según los postulados del aprendizaje cooperativo (Johnson *et al.*, 1999).

Inducción y resultados. Después de que cada grupo haya realizado su tarea, se resumirán las conclusiones a las que se lleguen y se compartirán con todo el grupo. De una primera interacción reducida se pasará a la conversación grupal, de modo que cada uno pueda mostrar la pieza del puzzle en la que ha estado trabajando. Sin embargo, no se

³ Se ha propuesto el uso de la herramienta *Padlet* por ser una aplicación intuitiva y de fácil acceso, que permite utilizar distintas interfaces, entre ellas un mapa de la ciudad en la que se está trabajando, lo que permitirá a los alumnos compartir sus fotografías vinculadas al lugar concreto en el que las tomaron.

trata únicamente de una reflexión final, sino que las conclusiones y la asimilación de los contenidos se manifestarán en la puesta en práctica de lo aprendido. Siguiendo el ejemplo de las formas de tratamiento, la idea es que, una vez que los alumnos han analizado el uso de *tú* y *usted* en función del contexto, se les dará una serie de situaciones en las que tendrán que decidir qué forma usar y plasmarlo en un diálogo que representarán ante sus compañeros.

Esta actividad controlada puede, no obstante, trascender también la cuarta pared del aula y centrarse en el desarrollo de la competencia interaccional, que privilegia la negociación de significados con otros interlocutores en tanto en cuanto los recursos de interacción “se desarrollan cuando cada uno de los participantes en un evento comunicativo interactúa con los demás y todos se ayudan mutuamente y recíprocamente para lograr alcanzar el objetivo que motivó la interacción” (Zhang, 2016). El contexto de inmersión permite a los alumnos interactuar en situaciones reales, que en este caso pueden estar motivadas por una primera búsqueda de muestras de PL. Durante la búsqueda, se puede plantear la observación de las interacciones en situaciones reales y llevarlas a la práctica al finalizar el análisis del funcionamiento de los fenómenos lingüísticos.

5. CONCLUSIONES

La concepción del PL como discurso público y como reflejo del uso social de la lengua ha privilegiado su uso en el aula como herramienta pedagógica. En el ámbito del ELE, los antecedentes se han centrado en demostrar cómo se puede aprovechar tanto en contextos de inmersión como de no inmersión, para todos los niveles y para grupos de fines específicos. No obstante, la necesidad de establecer un modelo de aplicación, que pueda resultar útil a cualquier profesor independientemente del lugar en el que se encuentre ha motivado este estudio.

Su despliegue y constante renovación en cualquier espacio urbano lo convierte en un corpus gramatical, pragmático y cultural altamente aprovechable. Asimismo, la accesibilidad que ofrece a profesores y alumnos permite la participación activa del alumno y su interacción con el entorno, la lengua y la cultura a través del PL. Con este modelo se ha demostrado cómo romper la barrera física del aula a través de actividades guiadas por el profesor permite a los alumnos acercarse a una fuente de información directa, observarla y apropiarse de ella no solo para beneficio propio, sino para el del grupo en el seno de un curso de inmersión.

Se trata de sensibilizar a los alumnos sobre la presencia de un material en bruto al alcance de la mano que puede ser útil para el aprendizaje incidental, pero que necesita de una guía para que este sea más completo y fructífero. Así, a través del análisis basado en datos y de una metodología cooperativa, los alumnos se adentran en el funcionamiento de la lengua y la cultura que están estudiando, al tiempo que establecen vínculos más profundos con el entorno que habitan durante un periodo determinado de tiempo. Esta interacción con el entorno es una de las perspectivas de análisis que queda abierta a futuras investigaciones, pues se ha señalado cómo el PL puede ser un motor para desarrollar la competencia interaccional mediante la participación en interacciones reales con nativos.

BIBLIOGRAFÍA

ABAD CASTELLÓ, Magdalena y Antonio ÁLVAREZ BAZ (2022): «Aprendizaje basado en datos en español como lengua extranjera: ampliando el ámbito», *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, 16, 1-20, <https://doi.org/10.17345/rile16.3262>.

ACEVEDO AGUILAR, Claudia (2016): *El paisaje lingüístico en la enseñanza de ELE: Primera aproximación*, Trabajo de Fin de Máster, Alicante: Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante, <http://hdl.handle.net/10045/75027>.

ARIOLFO, Rosana (2017): «Visibilidad y percepción del español en el paisaje lingüístico genovés», *Lingue e Linguaggi*, 21, 7-25.

BARINGO EZQUERRA, David (2013): «La tesis de la producción del espacio en Henri Lefebvre y sus críticos: un enfoque a tomar en consideración» *Quid 16: Revista del Área de Estudios Urbanos*, 3, 119-135, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5593337>.

BEN-RAFAEL, Eliezer, Elana SHOHAMY, Muhammad Hasan AMARA y Nira TRUMPER-HECHT (2006): «Linguistic Landscape as Symbolic Construction of the Public Space: the Case of Israel», *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 7-30, <https://doi.org/10.1080/14790710608668383>.

BRUYÈL-OLMEDO, Antonio y María JUAN-GARAU (2013): «Shaping tourist LL: language display and the sociolinguistic background of an international multilingual readership», *International Journal of Multilingualism*, 12(1), 51-67, <https://doi.org/10.1080/14790718.2013.827688>.

CALVI, Maria Vittoria (2018): «Paisajes lingüísticos hispánicos: panorama de estudios y nuevas perspectivas», *Panorámica de Estudios Lingüísticos*, 17, 5-58.

CASTILLO-LLUCH, Mónica y Daniel SÁEZ RIVERA (2012): «Introducción al paisaje lingüístico de Madrid», *Lengua y Migración*, 3(1), 73-88.

CENOZ, Jason y Duck GORTER (2008): «Linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition», *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 46, 257-276, <https://doi.org/10.1515/IRAL.2008.012>.

DASGUPTA, Probal (2002): «The public space and the overt imagination», en Itagi, N. H. y Shailendra K. Singh (eds.), *Linguistic landscaping in India with particular reference to the new*, Mysore, India: Central Institute of Indian Languages, 1-6.

ESTEBA RAMOS, Diana (2013): «¿Qué te dice esta ciudad? Modelos de reflexión y propuestas de actuación en torno al paisaje lingüístico en la clase de Español Lengua Extranjera», en Ruiz Mirayes, Leonel, M.^a Rosa Álvarez Silva y Álex Muñoz Alvarado (eds.), *Actualizaciones en Comunicación Social*, Santiago de Cuba: Ediciones del Centro de Lingüística Aplicada, 474-479.

FERNÁNDEZ JUNCAL, Carmen (2020): «Rasgos del paisaje lingüístico como discurso público», en Álvarez-Rosa, Carmen Vanesa, Olga Ivanova & Manuel Nevot Navarro (eds.), *Pragmática y discurso oral*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 119-135.

GORTER, Duck (2006): *Linguistic Landscape: A new approach to multilingualism*, Clevedon, UK: Multilingual Matters.

GORTER, Duck (2013): «Linguistic Landscapes in a Multilingual World», *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 190-212, <https://doi.org/10.1017/S0267190513000020>.

HICKS, Davyth (abril, 2002): *Scotland's linguistic landscape: The lack of policy and planning with Scotland's place-names and signage* [En línea], World Congress on Language Policies, Barcelona, <http://www.poileasaidh.celtscot.ed.ac.uk/hicksseminar.html>.

HULT, Francis (2003): «English on the streets of Sweden: An ecolinguistic view of two cities and a language policy», *Working Papers in Educational Linguistics*, 19, 43-63, <https://repository.upenn.edu/wpel/vol19/iss1/3>.

INSTITUTO CERVANTES (1994): *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid: Instituto Cervantes.

JOHNS, Tim (1991): «From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning», en Johns, Tim y Philip King (eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*, Londres y Nueva York: Routledge, 359-370.

JOHNSON, David, Roger JOHNSON y Edythe HOLUBEC (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires: Paidós.

LANDRY, Rodrigue y Richard BOURHIS (1997): «Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study», *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23-49.

MA, Yujing (2018): «El paisaje lingüístico: una nueva herramienta para la enseñanza de E/LE», *Foro de Profesores de E/LE*, 14, 153-163, <https://doi.org/107203/foroele.14.13344>.

MALINOWSKI, David (2015): «Opening spaces of learning in the linguistic landscape». *Linguistic landscape*, 1(1), 95-113, <http://dx.doi.org/10.1075/ll.1.1-2.06mal>.

MORÁN GAITERO, Lucía (2023): *El paisaje lingüístico de León como recurso pedagógico. Propuestas de aplicación en el aula de ELE*, Trabajo de Fin de Máster inédito, Salamanca: Universidad de Salamanca.

PÉREZ-PAREDES, Pascual, María SÁNCHEZ-TORNEL, José María ALCARAZ CALERO y Pilar AGUADO JIMÉNEZ (2011): «Tracking learners' actual uses of corpora: guided vs non-guided corpus consultation», *Computer Assisted Language Learning*, 24(3), 233-253.

PONS RODRÍGUEZ, Lola (2012): *El paisaje lingüístico de Sevilla: Lenguas y variedades en el escenario urbano hispalense*, Sevilla: Diputación de Sevilla.

SÁEZ RIVERA, Daniel (2021): «El Paisaje Lingüístico como herramienta pedagógica para la enseñanza de la lingüística: un estudio de caso en la confección de blogs especializados en español», *Revista de Recursos para el Aula de Español: investigación y enseñanza*, 1, 167-204, <https://doi.org/10.37536/rr.1.1.2021.1504>.

SÁEZ RIVERA, Daniel (2022): *Enseñando a enseñar español fines específicos en diferentes contextos*. [Conferencia]. Estrategias y dinámicas para el profesor del s. XXI, VI Foro Universidad de Barcelona-SGEL, Barcelona, España.

SCOLLON, Ron y Suzie SCOLLON-WONG (2003): *Discourses in place*, London, UK: Routledge.

SHEN, Yanfei (2022): «Exploring the Linguistic Landscape of a Historical and Cultural City in China: From the Perspective of Language Ecology», *Theory and Practice in Language Studies*, 12(10), 2172-2181, <https://doi.org/10.17507/tpls.1210.25>.

SHOHAMY, Elana y Shoshi WAKSMAN (2009): «Linguistic Landscape as an ecological arena: Modalities, meanings, negotiations, education», en Shohamy, Elana y Durk Gorter (eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the scenery*, Nueva York, NY: Routledge, 313-331.

SIEMENS, George (2004): «Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age», *Elearnespace.org*. [En línea] 2 de enero de 2004. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=f87c61b964e32786e06c969fd24f5a7d9426f3b4>.

SINCLAIR, John McHardy (2003): *Reading concordances: an introduction*, Harlow: Pearson Longman.

SPOLSKY, Bernard (2009): «Prolegomena to a sociolinguistic theory of public signage», en Shohamy, Elana y Durk Gorter (eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the scenery*, Nueva York, NY: Routledge, 25-39.

ZHANG, Jingya (2016): *La adquisición de la competencia interactiva por parte de aprendices chinos de español como lengua extranjera: análisis de tareas desarrolladas en un chat*. Tesis doctoral, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Dipòsit Digital de Documents de la UAB: https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_399338/jjzh1de1.pdf.

VARIEDADES DE ESPAÑOL EN CLASE DE ELE DE NIVELES B2/C1

MAKSIM ÓSIPOV

Universidad de Sevilla

RESUMEN: En un mundo globalizado, la importancia de que el alumno conozca diferentes variedades de español se hace imprescindible. Hoy más que nunca, hablamos de la lengua española desde una perspectiva panhispánica, pluricéntrica y polifónica. Asimismo, las pruebas oficiales de certificación del nivel de conocimiento de español (*DELE*, *SIELE*) incluyen muestras de diferentes variedades. Transcurrida más de una década desde la publicación de *Nueva Gramática de Lengua Española* (RAE y ASALE 2009), una gramática más panhispánica y pluricéntrica, nos preguntamos si los materiales utilizados en clase de ELE también dan muestras de la riqueza variacional de la lengua española.

1. INTRODUCCIÓN

El español es una de las lenguas que más variación tiene, lo cual siempre ha planteado muchas dudas para los profesores de ELE. ¿Qué español enseñar? ¿Cómo enseñar a los alumnos la riqueza que nos ofrece esta lengua? La enseñanza, sobre todo, la enseñanza reglada de una lengua supone el aprendizaje de una lengua estándar. Y aquí mismo surge un problema, el español es una lengua cuya estandarización es policéntrica, es decir, tiene tantas normas como veintidós academias de la lengua. Es más, después de la publicación de la *NGLE* (RAE y ASALE, 2019) hablamos de español desde una perspectiva panhispánica, pluricéntrica y polifónica (Muñoz Basols, Hernández Muñoz, 2019).

Asimismo, la enorme variedad del español supone un gran desafío para los estudiantes de ELE. Teniendo en cuenta que hasta hace poco los libros de español para extranjeros no mostraban casi nunca diferentes acentos a los estudiantes, muchas veces estos aprendían un español “neutro”, artificialmente creado por los autores de dichos materiales. Graciela Vázquez señala que “la lengua panhispánica no existe porque no hay hablantes de panhispánico del mismo modo que el español lengua extranjera es un idioma que no se habla en ningún país, aunque tenga casi catorce millones de hablantes.” (Vázquez, 2008)

La importancia de que el alumno conozca diferentes variedades de español es evidente. Las pruebas oficiales del nivel de conocimiento de español (*DELE*, *SIELE*) incluyen muestras de diferentes acentos. Asimismo, los objetivos del alumnado pueden ser muy distintos, si sabemos que nuestros alumnos son médicos que van a trabajar en un hospital de Sevilla, ¿no sería más lógico que el alumno tuviera contacto con esa variedad y supiera sus particularidades?

Además de la presente introducción, este trabajo se vertebra en siete partes. En la primera, se ofrece un marco teórico que recoge una breve descripción de las hablas andaluzas. En la segunda, se plantean la hipótesis y los objetivos. A continuación (en el apartado 3), se aborda la metodología de la investigación y se presenta el corpus

de trabajo. Seguidamente, se analizan y se interpretan los datos del corpus de trabajo. En el apartado 6 se presentan las conclusiones del estudio y las futuras vías de investigación. En el último apartado ofrecemos la lista de bibliografía consultada.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La mayoría de los lingüistas prioriza el uso de lo común de las variedades cultas en la enseñanza de español, así Moreno de Alba (1993) afirma que “se otorga prioridad en la enseñanza a los elementos lingüísticos compartidos por las variedades cultas, al núcleo común”.

Moreno Fernández ha dedicado varias publicaciones a la enseñanza de variedades en ELE (2007, 2009, 2019, 2020). En estos, distingue tres modelos de la elección de la variedad para las clases de ELE:

1. el modelo castellano
2. el modelo más cercano
3. el modelo general

El modelo castellano consiste en la enseñanza y el aprendizaje de la variedad septentrional del español, es decir, da una perspectiva claramente lectocentrista (Andión Herrero, 2019) y prioriza esta variedad. Mientras que el modelo más cercano da prioridad a la variedad de español con la que el alumnado tendrá más acceso por diferentes motivos (la rioplatense en Brasil, la mexicana en Estados Unidos, la castellana en Europa etc.).

Andión Herrero plantea la problemática de la jerarquía dialectal en la división entre variedad preferente para el aprendizaje y variedades periféricas (2007, 2008). La variedad preferente se elige en función del contexto y es la variedad a la que está expuesto el aprendiente la mayor parte del tiempo, mientras que las variantes periféricas son las que el alumno ve (en el mejor de los casos) como muestras esporádicas. Según la investigación de Ortiz-Jiménez (2019), “los profesores estiman que las variedades de Castilla, México y Colombia son significativamente superiores en estatus a las de Andalucía y el Caribe”.

Company Company (2019) afirma que existe un conflicto “entre teoría y práctica a la hora de representar adecuadamente el carácter multinormativo y multidialectal” en las obras normativas como los diccionarios y las gramáticas. Conforme todo lo expresado anteriormente, podemos pensar que esta misma afirmación es válida para los materiales creados para el profesorado y el alumnado de ELE.

Según el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (de aquí en adelante el PC), se enseñan diferentes rasgos de distintas variedades del español a partir de nivel A1, si bien es cierto, que la mayoría de estos se enseñan en niveles B, y, sobre todo, en niveles superiores (C1 y C2). Veamos qué dice el PC (Instituto Cervantes, 2016) sobre la enseñanza de variedades de español a nivel fónico.

Encontramos lo siguiente en el PC de niveles A1 y A2 sobre la enseñanza de las variedades del español (la cursiva y la negrita son nuestras):

- Información sobre la variedad del español en el mundo en cuanto a la articulación de los sonidos
- [Hispanoamérica y centro-sur de España] Seseo (ausencia a nivel fonemático del elemento interdental fricativo sordo /θ/ y presencia en su lugar de /s/). Alcanza todas las regiones y niveles sociales.

Tanto en los niveles B como en niveles C sobre la enseñanza de variedades:

- **Muestras** de diferentes acentos de las variedades de la lengua española en España e Hispanoamérica
- Información sobre la variedad de las **grandes zonas del español** en el mundo en cuanto a la articulación de los sonidos

Esto se puede interpretar de muchas formas, sin embargo, creemos que en los niveles B, según los creadores del PC, los alumnos no solo reciben información sobre las variedades, sino están expuestos a ellas. Asimismo, aparece la aclaración de grandes zonas del español que seguramente se refiere a la división dialectal del español de Moreno Fernández (2007) en ocho zonas:

1. español castellano
2. español de Andalucía
3. español de Canarias
4. español del Caribe
5. español de México y Centroamérica
6. español de los Andes
7. español de La Plata y el Chaco
8. español de Chile

A continuación, el PC cita algunos rasgos concretos que deberían enseñarse en los niveles B:

- [Hispanoamérica] **Debilitamiento generalizado de la «d» en posición intervocálica y final** (muy frecuente también en España). Las regiones en las que más se documenta son Puerto Rico, Colombia (costa caribeña y Santander), Perú (San Luis), Argentina (habla de los gauchos), Ecuador (costa). Algunas regiones mantienen la tensión de la terminación *-ado*.
- [Hispanoamérica] Neutralización extendida de «l» y «r», percepción del sonido con características vibrantes y a la vez laterales (islas y zonas costeras, Puerto Rico, costas de Colombia y Ecuador, Panamá, Cuba, República Dominicana, costa de Venezuela, costa de Perú, costas de Ecuador y centro de Chile). Se puede dar como una lateralización de la «r», pronunciada como «l» (lambdacismo): *a[l]te* por *arte*; o como articulación vibrante de «l», **pronunciada como «r» (rotacismo)**: *pie[r]* por *piel*.

Encontramos muchos más rasgos de diferentes variedades a en los niveles C. Aquí citamos algunos que se pueden encontrar en España (señalamos en negrita características propias del español de Andalucía):

- Variedades regionales y dialectales «a[θ]» por «ad» (a veces el sonido interdental también sustituye a la «t», arriba comentada: é[θ]nico)
- *adverso* > a[θ]verso, *libertad* > liberta[θ] Final de palabra, en conversación rápida, familiar y poco esmerada:

pérdida	total	
<i>libertad</i> > <i>libertá</i>		
- La pronunciación del **participio en -ado y sus variedades diatópicas y diastráticas terminado** > terminado > terminao > terminaõ > terminau (vulgar o rústico)
- Pronunciación de la «s»: Variaciones diatópicas y diastráticas: **la «s» andaluza** y la «s» americana (casos de aspiración, pérdida...)
- **El ceceo**
- [Hispanoamérica] Neutralización extendida de «l» y «r»; percepción del sonido con características vibrantes y a la vez laterales (islas y zonas costeras, Puerto Rico, costas de Colombia y Ecuador, Panamá, Cuba, República Dominicana, costa de Venezuela, costa de Perú, costas de Ecuador y centro de Chile). Se puede dar como una lateralización de la «r», pronunciada como «l» (lambdacismo): a[l]te por arte; o como articulación vibrante de «l», **pronunciada como «r» (rotacismo)**: pie[r] por piel.
- [Hispanoamérica] La [x] puede realizarse de diferentes formas: **Realización aspirada [h]** (Las Antillas, México (menos la altiplanicie), El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, costa de Ecuador, Venezuela y Colombia; España: **Andalucía** y Canarias.

Es importante señalar que casi todos los rasgos andaluces y canarios aparecen en el apartado de Hispanoamérica (a diferencia de los niveles A, donde vimos [Hispanoamérica y centro-sur de España]). De esta forma, podemos suponer que los creadores del PC siguen la división propuesta por Diego Catalán (1958), donde el español atlántico comprende no solo español de América, sino también al de Andalucía y Canarias y se opone al español castellano.

En los niveles iniciales se suele enseñar un único estándar, si bien es cierto, que este no necesariamente es del centro norte peninsular, es el que predomina en la mayoría de los métodos de ELE. En el mercado de materiales de ELE todavía hay muy pocos métodos pensados para la enseñanza de español de América y en la mayoría de los casos son adaptaciones de los métodos españoles: *Aula América* (adaptación americana de *Aula*, colaboración de la editorial Difusión y el Instituto Caro y Cuervo de Colombia), *Aula del sur* (adaptación rioplatense de *Aula*), *Prisma Latinoamericano* (adaptación mexicana de *Prisma*).

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

La hipótesis del presente estudio es que las hablas andaluzas no reciben suficiente tratamiento en los métodos de ELE, incluso en niveles B2 y C1 que, si bien es cierto que ofrecen algunas muestras de variedades al estudiante de ELE, normalmente suelen grabar la mayoría de los audios en la variedad septentrional.

Además de comprobar o refutar la hipótesis de partida, en este trabajo se plantean los siguientes objetivos:

- Determinar qué variedades y con qué frecuencia aparecen en los manuales de ELE de niveles B2 y C1
- Analizar qué rasgos de las hablas andaluzas se incluyen en los audios de los manuales de ELE elegidos
- Determinar si aparecen los rasgos salientes de las variedades innovadoras (en este trabajo solo de la variedad andaluza)

4. METODOLOGÍA Y CORPUS

Tras una revisión bibliográfica, hemos elaborado un corpus para el presente estudio. El corpus se basa en el análisis de cinco métodos de español como lengua extranjera de niveles B2 y C1, dos de nivel B2 y tres de nivel C1: *Vitamina B2*, *Vitamina C1*, *Tema a Tema B2*, *Tema a Tema C1*, *¡A debate!*. Todos los materiales analizados en el presente estudio fueron editados entre 2013 y 2022, es decir, después de la publicación de la *NGLE*.

Nos hemos centrado en el análisis de los audios de métodos destinados para niveles B2 y C1, puesto que son los niveles donde se supone que más variedades del español deberíamos encontrar. Se han elegido materiales recientes, además, en caso de *Vitamina*, se trata de una línea de manuales que usa muchos contenidos audiovisuales auténticos de televisión, radio e internet. El corpus elaborado contiene 161 pistas de audios que hemos escuchado y con las que hemos hecho un análisis cuantitativo. Con los cuatro audios que contenían muestras de las hablas andaluzas hemos llevado a cabo un análisis cualitativo.

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Como suponíamos el porcentaje de los audios en variedades innovadoras en los manuales es muy bajo, de 161 pistas de audios analizadas solo había cuatro con participación de los hablantes andaluces, lo que no llega ni al 2 por ciento de los audios en total. Asimismo, hemos observado que la variedad claramente predominante en todos los materiales analizados es la septentrional. Hemos seguido la división dialectal de Moreno Fernández para agrupar diferentes variedades. Veamos el cuadro a continuación:

Variedad	Vitamina B2	Vitamina C1	Tema a tema B2	Tema a tema C	¡A debate!	Total apariciones
Castellana peninsular	49	18	14	27	12	120
Andaluza	3	1	0	0	0	4
Canaria	0	0	0	0	0	0
Caribeña	2	2	0	0	0	4
Mexicana y centroamericanas	3	2	7	0	0	12
Andina	5	5	0	0	0	10
Chilena	1	0	0	0	0	1
Rioplatense	6	6	2	0	1	15

Cuadro 1. Apariciones de variedades del español en el corpus de manuales de ELE.

Como se puede contemplar en el cuadro, en algunos materiales no vemos ni una muestra de la variedad andaluza, es más, en caso de Tema a Tema C no hay ningún audio que no sea del centro norte pensinsular. A continuación ofrecemos un gráfico que representa la frecuencia de aparición de diferentes variedades en nuestro corpus.

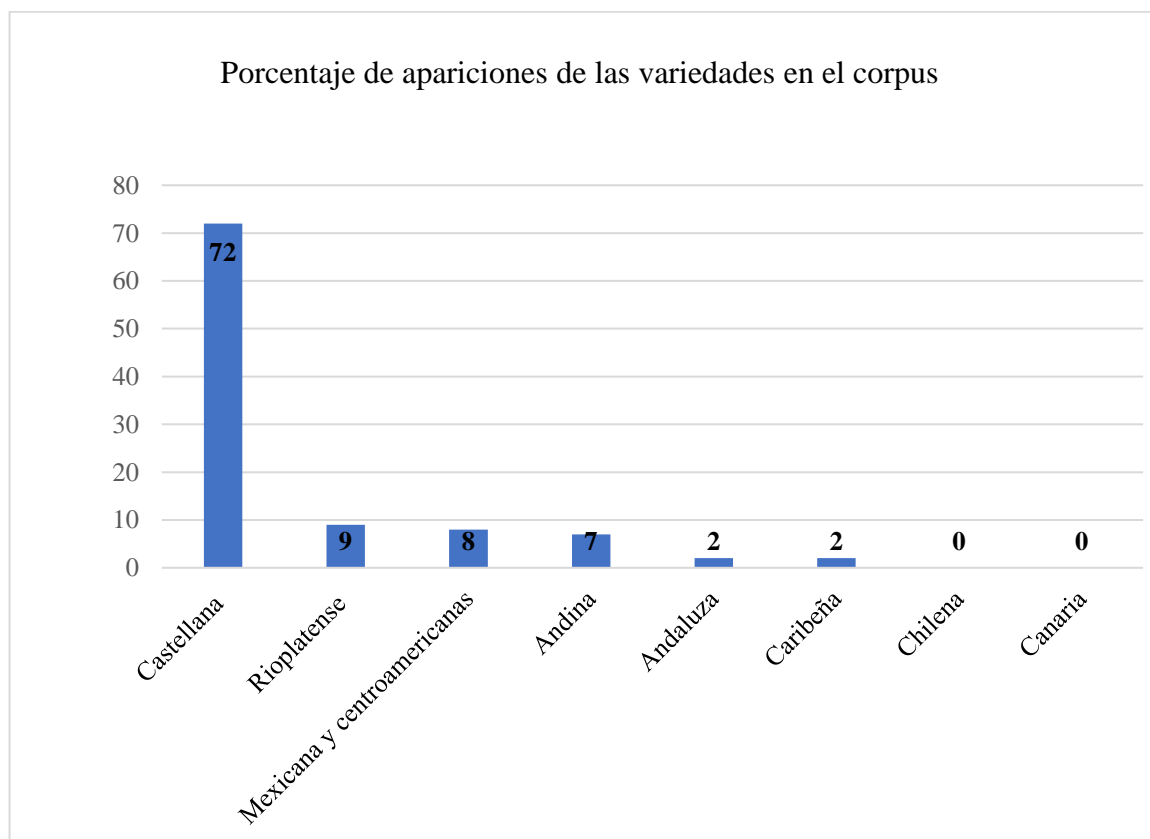


Gráfico 1. Apariciones de variedades del español en el corpus de manuales de ELE.

Como se puede apreciar en el gráfico, la variedad que con más frecuencia aparece en los métodos de ELE analizados es la castellana (normalmente de las dos Castillas y Madrid, aunque vemos muestras esporádicas de hablantes del País Vasco, Cataluña, Asturias). Cuando los autores de manuales deciden incluir otras variedades, normalmente se decantan por la variante rioplatense (9 % de apariciones en el corpus, está presente en 4 de 5 métodos analizados), lo cual podría explicarse por una gran cantidad de rasgos salientes a nivel fónico que la hacen muy fácil de reconocer tanto por los hablantes de español como por estudiantes de ELE. La siguen las variedades andina y mexicana con casi el mismo porcentaje de apariciones, 8 y 7 respectivamente. Es curioso que los autores de manuales opten por las mismas variedades que los profesores de ELE en la investigación de Ortiz-Jiménez (2019). De ahí que podamos plantearnos la siguiente pregunta, ¿los métodos de ELE condicionan las actitudes de los profesores hacia las variedades de español? Sería interesante abordar esta cuestión en las futuras investigaciones.

Es importante señalar que estas dos últimas, igual que la variedad castellana peninsular, son conservadoras, mientras que las variedades innovadoras tienen claramente menos presencia en los materiales de ELE. Nos ha sorprendido el hecho de no haber encontrado ni un solo audio canario en ninguno de los materiales consultados. *Vitamina* es la línea de manuales que más muestras dialectales ofrece al estudiante (como suponíamos), puesto que se trata de un material muy reciente y el único que hace uso de los contenidos audiovisuales auténticos. Somos conscientes de la dificultad que supone tener un equipo de personas de diversas variedades que estén dispuestas a grabar las pistas de audios para un manual, por eso es lógico que los materiales que solo usan audios grabados exclusivamente para estos tengan mucha menos variedad de acentos.

En cuanto a las cuatro pistas de audio con intervenciones andaluzas, dos de estas son auténticas (intervención de Susana Ginesta en *TEDx Talks* y un programa de radio) y otras dos son grabadas para los manuales. Cada uno de los audios represente una provincia diferente (Cádiz, Huelva, Granada y Sevilla).

A continuación, ofrecemos una tabla con los rasgos que aparecen en estas pistas. Como se puede apreciar, la mayoría de los rasgos que aparecen en estos son de valoración alta o media (según la clasificación de Carbonero Cano, 2007). No encontramos ningún audio con muestras de rotacismo o heheo. Es importante señalar que el seseo y el ceceo aparecen solo de forma esporádica, todos los hablantes de los audios son distinguidores.

Rasgo	Pista 31 (Cádiz)	Pista 61 (Sevilla)	Pista 64 (Huelva)	Pista 21 (Granada)
Yeísmo	+	+	+	+
Aspiración de la s	+	+	+	+
Seseo	+ (esporádico)			
Pronunciación aspirada de la j	+	+	+	+
Ceceo			+ (esporádico)	
Pérdida de la s final	+	+	+	+
Africación de la s en -st-	+			

Pérdida de otras consonantes finales	+	+	+	
Fricativización de la <i>ch</i>	+			
Rotacismo				
Pérdida de la <i>d</i> intervocálica	+		+	+
Heheo				

Cuadro 2. Rasgos andaluces en el corpus de métodos de ELE.

6. CONCLUSIONES

Hemos comprobado que la hipótesis de partida es cierta. Hemos corroborado que los autores de los materiales normalmente se decantan por las variedades conservadoras (la única excepción es el español rioplatense que representa el 9% de nuestro corpus, lo que puede explicarse por el prestigio que tienen los hablantes de esta variedad). Las variedades innovadoras (andaluza, canaria, caribeña y chilena) están infrarrepresentadas en los materiales analizados.

En cuanto a los rasgos de las hablas andaluzas que se incluyen en los audios de los manuales de ELE elegidos, hemos determinado que estos incluyen los rasgos como yeísmo, seseo, aspiración de la *s*, pérdida de la *s* final, pérdida de otras consonantes finales, pérdida de la *d* intervocálica, pronunciación aspirada de la *j*, fricativización de la *ch*, africación de la *s* en el grupo consonántico *-st-*. El rotacismo y el heheo no aparecen en ningún audio de nuestro corpus. Teniendo en cuenta el tamaño del corpus de los audios andaluces, no podemos llegar a conclusiones fidedignas. Sin embargo, en esta etapa preliminar de la presente investigación, sí podemos afirmar que los manuales de ELE de niveles B2 y C1 incluyen algunos rasgos salientes de dicha variedad.

Por último, consideramos interesante ampliar el corpus con otros manuales de español como lengua extranjera, no solo de niveles B2 y C1, sino también de otros niveles. En futuro, nos gustaría llevar a la práctica la elaboración de unidades didácticas o incluso un manual que incorpore la enseñanza de variedades peor representadas a fin de concienciar al profesorado y mejorar su comprensión por parte del alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

ANDIÓN HERRERO, María Antonieta (2008): «Modelo, estándar y norma..., conceptos imprescindibles en el español L2/LE», *Revista española de lingüística aplicada*, 21, 9-26.

CARBONERO CANO, Pedro (2007): «Formas de pronunciación en Andalucía: modelos de referencia y evaluación sociolingüística», en Carbonero Cano, Pedro y Juana Santana Marrero (coords.), *Estudios dedicados al profesor Miguel Ropero*, Sevilla: Universidad de Sevilla, 121-132.

COMPANY COMPANY, Concepción (2019): «Jerarquías dialectales y conflictos entre teoría y práctica. Perspectivas desde la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE)», *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2), 96-105.

HARJUS, Jannis (2018): *Sociofonética andaluza y lingüística perceptiva de la variación: el español hablado en Jerez de la Frontera*, Madrid / Frankfurt a.M.: Iberoamericana Vervuert.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva. [En línea] https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ (Consulta: 20/6/2023).

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2007): *Qué español enseñar*, Madrid: Arcos Libros.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2009): *La lengua española en su geografía*, Madrid: Arcos Libros.

MUÑOZ-BASOLS, Javier y Natividad HERNÁNDEZ MUÑOZ (2019): «El español en la era global: agentes y voces de la polifonía panhispánica», *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2), 79-95.

NARBONA JIMÉNEZ Antonio, Rafael CANO AGUILAR y Ramón MORILLO-VELARDE PÉREZ (2011): *El español hablado en Andalucía*, Sevilla: Universidad de Sevilla.

ORTIZ-JIMÉNEZ, Macarena (2019): «Actitudes lingüísticas de los profesores de español en España y Australia hacia las variedades dialectales», *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2), 182-198.

VÁZQUEZ, Graciela (2008): «¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes», en *III Jornadas de Español como Lengua Extranjera, I Congreso Internacional de enseñanza e investigación en ELSE. Argentina, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba*. [En línea] https://www.lenguas.unc.edu.ar/elsecongreso/teleconferencia_vazquez.pdf (Consulta: 20/05/2023).

NI DARSE POR VENCIDO NI HACER OÍDOS SORDOS. ACTIVIDADES PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LÉXICO COLOQUIAL EN EL AULA DE ELE

RAFAEL PONTES VELASCO

Universidad de Burgos

RESUMEN: La enseñanza-aprendizaje de léxico coloquial en el aula de ELE puede realizarse a través del estudio de la fraseología, de modo que los discentes combinen verbos clave de uso común (*dar, estar y hacer*) con los cotextos, contextos y significados a los que se asocian las expresiones resultantes. La aplicación de estas construcciones en situaciones informales, donde se propicia la oralidad y predominan las respuestas positivas e inmediatas por parte del interlocutor, favorece el enriquecimiento del vocabulario. Considerando el enfoque léxico, el objetivo es que el alumnado de nivel intermedio y avanzado adquiera nuevas unidades fraseológicas a partir de los vocablos que conoce. En este trabajo proponemos actividades que contribuyan a la consolidación de dichas formas en el lexicón mental.

1. BREVES NOCIONES TEÓRICAS: EL REGISTRO, LA FRASEOLOGÍA Y LAS FÓRMULAS RUTINARIAS

El español coloquial es uno de los registros posibles, modos de expresión definidos por Antonio Briz como “modalidades de uso determinadas por el contexto comunicativo” (1998: 25). Así, los factores extralingüísticos ocupan un papel relevante en su enseñanza. Elena Albesa señala que “el registro coloquial (o informal) se opone a un registro formal. Sin embargo, estas categorías no forman compartimentos estancos ni una relación dicotómica” (2021: 3). Su alcance tampoco es diametralmente distinto al del registro vulgar ni al del popular.

Pese a que no resulta fácil su delimitación, el léxico coloquial suele vincularse a las fórmulas rutinarias. Gloria Corpas Pastor, en su *Manual de fraseología española*, las define y clasifica como unidades fraseológicas “del habla, con carácter de enunciado, las cuales se diferencian de las paremias por carecer de autonomía textual, ya que su aparición viene determinada, en mayor o menor medida, por situaciones comunicativas precisas” (1996: 170). Estamos ante construcciones estereotipadas, predecibles y, en cierto modo, ritualizadas que cumplen una función específica en la interacción social. La autora las divide en discursivas y psicosociales. En el primer grupo se hallan las expresiones de apertura y cierre, así como las de transición que permiten distribuir los turnos de los interlocutores. En el segundo grupo encontramos las fórmulas expresivas, las comisivas, las directivas, las asertivas y las rituales. Esta clasificación posee aplicaciones prácticas en el aula de ELE, como apuntaremos más adelante en la propuesta de actividades.

Todas estas posibilidades idiomáticas se entrecruzan con las colocaciones, a su vez equiparables —en algún grado y en especial si carecen de composicionalidad— a los *phrasal verbs* del inglés. En ellas, las bases seleccionan como colocativo una palabra ya incluida —por lo general— en el lexicón mental del hablante. Los vocablos conjuntados pierden su contenido primitivo, lo que se observa en las formas que se inician con los llamados verbos

de apoyo o soporte. Conocer el significado de las unidades *dar* y *paseo* no garantiza que entendamos la combinación *dar un paseo*, ya que el valor de sus constituyentes por separado no equivale al del producto generado con su suma.

En todo caso, como indican Marta Albelda y María José Fernández, la conversación coloquial “es la modalidad discursiva más frecuente y general en la comunicación social, y también lo es, por tanto, para los hablantes de español como lengua extranjera” (2006: 6). Por tanto, debemos procurar su implementación en clase.

2. EN EL PRINCIPIO ERA EL VERBO...: *dar, estar y hacer*

Para abordar de manera abarcable el estudio de las unidades fraseológicas en el aula de ELE, hemos elegido tres verbos que destacan por su frecuencia de uso y por su habilidad para generar colocaciones con otros elementos lingüísticos. Además, todos ellos pueden emplearse como reflexivos (*darse, estarse y hacerse*) en determinados cotextos y contextos. No obstante, sus diferencias son más atractivas que sus semejanzas, ya que desempeñan un rol particular y ocupan un estatus distintivo en el sistema de la lengua.

Así, *dar* se caracteriza por admitir una gran cantidad de sinónimos, no siempre susceptibles de sustitución en las expresiones idiomáticas. Esta restricción se observa particularmente en el léxico coloquial, ya que con este verbo no suelen producirse ejemplos de sinonimia salvo en situaciones en las que se recurra a la ironía o a la reflexión metalingüística. Por tanto, se considera inadecuada, sorprendente e incluso incomprensible desde el punto de vista comunicativo la creación de predicados como **abastecer un parte*, **adjudicar una palmada en el hombro*, **conceder un sponcio*, **conferir grima*, **dispensar un masaje*, **entregar cariño*, **facilitar un telefonazo*, **ofrecer saltos de alegría*, **otorgar una rueda de prensa*, **proporcionar un susto*, **suministrar una torta...*

Por su parte, *estar* establece una enriquecedora dualidad con *ser*. El idioma inglés sintetiza esta relación en una sola forma: *to be*, lo que dificulta la asunción de matices por parte de los estudiantes que lo tengan como primera o segunda lengua. A su vez, *estar* se usa con preeminencia como auxiliar en construcciones con participio o con gerundio. Patricia Fernández Martín, en *Las perífrasis verbales del español. Una perspectiva histórica*, advierte que en el primer caso denota “el resultado de una acción acabada en el pasado pero cuyas circunstancias llegan al presente” (2019: 65), mientras que en el segundo aporta la principal perífrasis de gerundio del español con “unos valores semánticos que se encuentran en un continuo de significado progresivo (...) que va desde la focalización sobre un punto de la acción (...) hasta la marca de la duración (...) que perceptivamente nunca termina” (2019: 73). Estas consideraciones deben explicarse a la hora de trabajar expresiones como *estar visto para sentencia* o *estar comunicando*, ya que es importante que el alumnado sea consciente de que aluden a contextos específicos y se utilizan de manera distinta y no siempre extrapolable a los valores esperables de *estar* como auxiliar.

Hacer, por otro lado y en contraste con la oposición que se produce entre *ser* y *estar*, se desdobra en inglés en dos verbos fundamentales: *to make* y *to do*. Su versatilidad y multifuncionalidad propicia colocaciones opacas como *hacer frente* o *hacer cola*, donde la suma de los significados individuales de sus componentes no contribuye a

deducir el contenido léxico del conjunto. Esta escasa composicionalidad, observable en varias de las unidades fraseológicas que giran en torno a *hacer*, se adecua a los atributos de su estatus como verbo comodín. Es decir, al contrario de lo que sucede con *dar*, se trata de un verbo que puede intercambiarse con facilidad por cualquier otro (no solo por sus sinónimos) incluso en buena parte de las frases hechas: *hacer/ realizar una cura, hacer/ desempeñar un papel, hacer/ llevar a cabo una reforma, hacer/ efectuar un ingreso...*

En resumen, creemos que *dar*, *estar* y *hacer* conforman un triángulo verbal cuyas similitudes y disimilitudes resaltan su interés como posible punto de partida para el estudio de la fraseología en el aula de ELE. Si bien siempre se pueden elegir otros verbos en función de las necesidades del alumnado, estos tres facilitan la adopción de una perspectiva amplia y heterogénea a la hora de adentrarnos en la fraseología.

3. PROBLEMÁTICAS: MÁS ALLÁ DE LA CANTIDAD, LA MORFOLOGÍA Y LA SINTAXIS

En relación con las unidades fraseológicas, Ignacio Bosque dirige el proyecto *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. En él, el verbo *dar* ocupa las páginas 635-643 y se asocia a 33 tipos diferentes de sustantivos, todos ellos con diversos matices: *alojamiento, apoyo, sustento; amor, cariño, comprensión; ánimo, esperanza, fuerza; permiso, preferencia, visto bueno; sentido, significado...* A estos membretes se les añaden los lemas *dar (a), dar a luz, dar carpetazo (a), dar crédito (a), dar (de), dar (en), dar en saco roto, dar la cara, dar las gracias, dar(le) (a), dar luz verde, dar (por), dar que, dar rienda suelta (a), dar saltos (de), darse (a), darse de bruces (contra), dar vida (a), dar vueltas (a)*. En el volumen no aparecen colocaciones con *estar*, pero sí con *hacer* (págs. 1095-1099). El verbo base se especifica con las entradas *hacer (a alguien), hacer acopio (de), hacer efectivo, hacer extensivo, hacer frente (a), hacer gala (de), hacerse eco (de) y hacer(se) realidad*.

En *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*, en el caso de *dar* (págs. 382-384) se ofrecen cuatro lemas no registrados en *REDES*: *dar buena cuenta (de), dar fe (de), dar pábulo (a) y dar un vuelco*. No se recogen construcciones con *estar*, pero se incorporan a *hacer* (págs. 690-691) las formas femeninas de *hacer efectivo y hacer extensivo*, así como la novedad de *hacer(se) trizas*. Este caudal de artículos vinculados a dos de nuestros tres verbos corrobora la ingente cantidad de construcciones que orbitan en torno a ellos.

Con todo, no es preciso acudir a recursos especializados para apreciar las enormes posibilidades combinatorias de *dar*, *estar* y *hacer*. El *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española registra 54 acepciones más 52 locuciones verbales o expresiones coloquiales para *dar* (106 en total); 28 acepciones más 38 locuciones o expresiones para *estar* (lo que implica 66 ítems); y 58 acepciones más 43 locuciones o expresiones para *hacer* (101 en suma). Ante tal aluvión de formas, la mayoría de ellas conocidas y empleadas por los hispanohablantes, quizá la mejor manera de no desanimar a los estudiantes de ELE sea abordarlas con paciencia y con la consciencia de la dificultad de aprehenderlas todas.

El número no es, ni mucho menos, el único problema. Yariuska Aguilera y Yessi Villavicencio señalan que en la instrucción del registro coloquial deben considerarse los distintos niveles del análisis lingüístico, destacando el

hecho de que en el morfosintáctico se incluyan “los conectores pragmáticos, los intensificadores, los atenuantes, los deícticos y las relaciones temporales aspectuales” (2022: 81). A este respecto, existen precedentes de trabajos en ELE que se basan en el verbo como elemento catalizador de unidades fraseológicas, como la investigación de Mónica Aznárez Mauleón a partir de *hablar*. La autora insiste en que el alumno ha de comprender “su sentido, el cual puede tener mayor o menor grado de idiomática y contenido cultural. Por otro lado, es necesario proporcionar las claves (...) para usar estas expresiones en las situaciones adecuadas” (2000: 87).

Nuestro corpus de estudio con *dar*, *estar* y *hacer* se centra, principalmente, en las expresiones idiomáticas que se recogen en el apartado “Nociones específicas” del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (ver Anexo 2). El *PCIC* puede situar una misma forma en dos niveles de referencia o en uno que *a priori* podría parecer que no le corresponde, por lo que los usuarios hemos de reflexionar sobre el motivo de su clasificación en un dominio u otro. Por ejemplo, creemos que el predicado *hacer una visita* está situado en el nivel B2 y no en otro inferior porque su asimilación por parte del estudiante requiere una explicación de carácter sociolingüístico o pragmático.

Por otro lado, es cierto que en el componente léxico-semántico las habilidades comunicativas de los alumnos de niveles iniciales se ven reforzadas por la utilización de palabras comodín y fórmulas rutinarias. Sin embargo, la mayoría de los investigadores opinan que la fraseología, sobre todo la vinculada a modismos y al vocabulario argótico, debe implementarse en el aula a partir del nivel B2. En este sentido, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* expone que el aprendiente de C1 cuenta con “un repertorio léxico muy amplio, que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales”, mientras que el de C2 debe mostrar ya “un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales” (Consejo de Europa y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002: 109).

Por ello, como propuesta metodológica abierta a excepciones y atenta a los intereses de cada grupo de alumnos, nos guiamos por la cantidad de ítems proporcionados por el *PCIC* y apostamos por poner énfasis en las construcciones con *dar* para el nivel B2 (74 registros), con *estar* para el C1 (125 casos) y con *hacer* para el C2 (143 ejemplos). Si bien el criterio cuantitativo no debe ser prioritario en las ciencias humanas, esta progresión ascendente, de más a menos unidades recopiladas, puede servirnos de apoyo a la hora de organizar los contenidos que impartimos. Así, para observar los rasgos de orden sintáctico o morfológico que presentan estas formas, de cuyas peculiaridades *daremos cuenta* —nunca mejor dicho— a los estudiantes de niveles intermedios y avanzados, seleccionamos los siguientes ejemplos:

Con *dar*, en el nivel B2, el método de enseñanza-aprendizaje de *dar créditos* (6.3. Sistema educativo) puede ir acompañado de la explicación de una expresión con distinto significado: *dar crédito a (alguien/ algo)*. Las cuestiones sintácticas que han de considerarse son que la primera admite tanto el singular como el plural, así como determinantes (sobre todo numerales), mientras que la segunda se emplea solo en singular y la aparición de artículos en su cotexto se supedita a la presencia de adjetivos (*Doy un crédito total a las palabras de fulanito*, pero no **Doy un crédito a las palabras de fulanito*). *Dar una rueda de prensa* (9.4. Prensa escrita) permite la sustitución por *conceder* u *ofrecer*, pero no por *entregar* ni *proporcionar*. Con *dar a la calle/ a un patio/ al jardín* (10.2. Características de la vivienda) es importante recalcar el uso de la preposición *a* y no de otra. Con *dar flor/ fruto*

(20.6. Flora), debe precisarse que solo con el sustantivo *fruto* son esperables expresiones de contenido semántico mayor, tanto en singular o en plural, en oraciones como *El esfuerzo siempre da fruto(s)*.

En C1, habremos de indicar que el sustantivo principal de *dar saltos de alegría* (2.2. Sentimientos y estados de ánimo) no se usa en singular salvo en una descripción literal, irónica o metalingüística. Con *dar el pésame/ dar la enhorabuena* (4.3. Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos), por el contrario, resulta más natural el circunloquio que el número plural: podemos decir *Te doy la enhorabuena por tus dos éxitos*, pero **Te doy dos/las enhorabuenas* parece un juego lingüístico más que una proposición de cariz comunicativo.

Muy interesantes son las expresiones que exigen la negación: en C1 tenemos *no dar ni golpe* (7.3. Actividad laboral), mientras que en C2 encontramos *no dar ni una* (2.4. Estados mentales) y *no dar palo al agua* (7.3. Actividad laboral). Sorprendería, por tanto, la afirmación: **doy golpe, *doy una (o dos/ o más), *doy palo al agua*.

Respecto a la morfología, destacan los valores semánticos aportados por el sufijo *-azo*: en el nivel B2, se halla *dar un puñetazo* (1.3. Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo), mientras que en el C1 se localizan *dar un pinchazo* (2.3. Sensaciones y percepciones físicas), *dar un volantazo* y *dar un frenazo* (14.3. Sistema de transporte), y *dar un telefonazo* (9.2. Teléfono). Sin el afijo, habría que interpretar el verbo *dar* de manera literal, lo que provocaría una sensación de extrañamiento en el interlocutor o incluso una situación absurda: *dar un puño, dar un pincho* (aunque sería posible en el contexto hostelero), *dar un volante* (con otro significado en el ámbito médico), *dar un freno* o *dar un teléfono*. Podemos añadir *dar bandazos*, siempre en plural y con poca o muy sutil relación con el sustantivo *banda*. En este sentido, también están lexicalizadas las formaciones con el sufijo *-ón* en las construcciones *dar(se) un apretón de manos* (4.2. Relaciones sociales) para C1 o *darse un atracón* (5.2. Dieta y nutrición) y *darse un chapuzón/ un remojón* (14.1. Viajes) para C2.

Con *estar*, en B2, *estar deprimido/ decaído* (13.3. Síntomas) posee implicaciones socioculturales que justifican su inclusión en dicho nivel y no en otro inferior, ya que la depresión es un trastorno serio que no equivale a la tristeza. Menospreciar el contenido semántico del adjetivo podría herir tanto susceptibilidades como la propia comunicación y aportar estas precisiones léxicas forma parte de nuestra labor docente en el aula de ELE.

Expresiones como *estar en obras* (20.3. Espacios urbanos o rústicos) para el B2 y *estar en números rojos* (11.3. Servicios financieros) para el C1, requieren la aclaración de que no se pueden emplear en singular ni con una preposición distinta a *en* (**estar con obra, *estar de número rojo*). En relación con las preposiciones en este último nivel, destacan las unidades fraseológicas *estar hasta las narices* (2.2. Sentimientos y estados de ánimo) y *estar de suerte* (2.7. Suerte), donde la primera es más simbólica que locativa y la segunda quizá depende más de la analogía que de la lógica. Nótese, respectivamente, que el singular sería posible solo en la literalidad —*El agua de la piscina me llega hasta la nariz*— y que **estar con suerte* generaría ambigüedad. También se menciona *estar de guardia* (13.4. Centros de asistencia sanitaria), pero debemos advertir al alumnado de la existencia de otra fórmula bien distinta tanto en contexto como en significado: *estar en guardia*.

En C2, conocer las características sintácticas de *estar como unas pascuas/ unas castañuelas/ un niño con zapatos nuevos* (2.2. Sentimientos y estados de ánimo) es fundamental, ya que las dos primeras no aceptan el singular y la tercera recurre al masculino inclusivo y al artículo definido como señas de identidad (**estar como las niñas con zapatos nuevos*). También deviene compleja la sintaxis de *estar que muerde/ que trina* (2.2. Sentimientos y estados de ánimo) o *estar uno que se muere* (2.3. Sensaciones y percepciones físicas), con la incorporación de subordinadas en las expresiones idiomáticas. Por otro lado, decimos *estar a la última* (12.2. Ropa, calzado y complementos), pero no **estar a la primera* ni **estar a la segunda/ la tercera* (aunque sería aceptable, con valor humorístico, *estar a la penúltima/ la antepenúltima*).

Con *hacer*, en B2, enseñar la construcción *hacer ilusión* (2.2. Sentimientos y estados de ánimo) invita a que señalemos su distinción semántica con *hacerse ilusiones* (con verbo reflexivo y sustantivo plural, como recopila el PCIC para el C2 junto con el adjetivo *falsas*), así como la extrañeza que provocaría añadir un artículo: **hacer una/la ilusión*. El orden morfológico no resulta menos interesante, como se observa con el cambio semántico que supone la incorporación del sufijo *-ón* a *hacer un papel* (18.6. Cine y teatro): esta forma, incluida en el nivel B1, no significa lo mismo que *hacer un papelón* (18.6. Cine y teatro) en el C2. Esta última se entiende de manera positiva en el contexto de las artes escénicas, pero suele recibir una interpretación negativa o irónica en otros ámbitos: *El profesor hizo un papelón*, por ejemplo, puede indicar que quedó en ridículo. Esto demuestra que los afijos, con entidad de palabras en el sentido de que el diccionario académico los incorpora con pleno derecho en sus entradas sin establecer distinciones jerárquicas, son relevantes desde el punto de vista idiomático.

En C1, sobresale la locución verbal *hacer novillos* (6.3. Sistema educativo), donde el sustantivo se utiliza en *pluralia tantum* y es susceptible a variedades dialectales (como *hacer pellas*). A este nivel pertenece *hacer un frío que pela* (20.4. Clima y tiempo atmosférico), en la que el nombre no es sustituible por su contrario (**hacer un calor que pela*).

Además de estas unidades fraseológicas de complejidad morfosintáctica, hemos de atender con especial cuidado a las que no incluyen sustantivos, como *darse de sí* (12.2. Ropa, calzado y complementos) en el nivel B2, o *estar al tanto de* (9.1. Información y comunicación) en el C1. Por otra parte, Silvia García e Isabel Ortuño elaboran un cuadro en el que la utilización del verbo *hacer* en expresiones deportivas contrasta con las que se producen “en la vida corriente” (2018: 165). Así, aducen que sintagmas fraseológicos del fútbol como *hacer falta*, *hacer una chilena*, *hacer una pared* o *hacer un sombrero* se distinguen de sus análogos en relación con la necesidad, la procedencia (*ser chilena*), la albañilería (*construir una pared*) y la moda (*tener o ponerse un sombrero*), respectivamente.

En cuanto a *estar mano sobre mano* (7.3. Actividad laboral) para C2, cabe recordar que Aneta Trivic analiza las construcciones *estar una mano sobre la otra* o (*estar*) *con una mano atrás/ detrás y otra delante*. Así, afirma que el significado del sustantivo “es translúcido en el sentido de que su imagen base claramente alude a un sujeto que está sin trabajar porque sus manos, el símbolo del trabajo y la productividad, están ociosas” (2016: 239). La autora apunta otras expresiones idiomáticas relevantes para nuestro estudio, como *dar en (las/ sus) manos*, *darse la mano con algo*, *estar a mano*, *estar al acance de la mano*, *estar dejado de la mano de Dios*, *estar en buenas/malas*

manos, estar en manos de (alguien/ algo) o hacer mano(s). También destaca, en relación con otras partes del cuerpo, *no dar su brazo a torcer o estar atado de pies y manos.*

4. UNA POSIBLE SOLUCIÓN: LAS ACTIVIDADES

El enfoque léxico es partidario de la gradación de actividades en función del nivel de dificultad. Una primera clasificación de las mismas puede girar en torno a la semántica, con el hiperónimo *animal* como punto de partida. Así, un sencillo ejercicio de opción múltiple como el que sigue, en los que en adelante subrayamos la opción correcta, nos sirve de precalentamiento:

1. *Dar un abrazo de oso* significa: a. Abrazar a las mascotas; b. Dar un abrazo fuerte y cariñoso; c. Agarrar algo con malicia.
2. *Estar como una cabra* significa: a. Estar siempre alegre; b. Tener mucha energía; c. Estar loco, a.
3. *Estar como una vaca* significa: a. Tener sobrepeso; b. Ser sincero, a y amable; c. Ser vegetariano, a.

Podemos añadir otras expresiones que contienen el nombre de especies de animales y recoge el PCIC, como *hacer de canguro* (7.1. Profesiones y cargos) en A2, *estar de canguro* (7.1. Profesiones y cargos) y *hacer clic (con el ratón)* (16.4. Informática y nuevas tecnologías) en B1, o *estar pez* (6.3. Sistema educativo) en C2.

Las referencias bibliográficas de calidad menos inmediatas, como sucede con la moda clásica, siempre vuelven. En esta línea, podemos inspirarnos en el manual *Como lo oyes. Usos del español, teoría y práctica comunicativa* y proporcionar una actividad en la que entran en juego la paráfrasis y la definición. En cuanto a la fraseología del verbo *dar*, proponemos estas oraciones:

1. Los profesores deberían *dar ejemplo* a los estudiantes: a. Tendrían que trabajar menos horas que los estudiantes; b. Tendrían que ser un modelo positivo para los estudiantes; c. Tendrían que explicar las lecciones con buenos ejemplos.
2. Cuando iba a la escuela, una vez me *dieron una calabaza* en inglés: a. Saqué muy mala nota. Me pusieron un cero; b. Me explicaron cómo es la fiesta de Halloween; c. Me felicitaron por mi gran talento.
3. Cuando el jefe sepa la verdad, *daré la cara* por todos vosotros: a. Juntos nos haremos la cirugía plástica; b. Lucharé por mantener nuestra verdad; c. Me mostraré ante el jefe, aceptando mis responsabilidades y las vuestras.
4. ¡Deja de *dar la lata*, por favor!: a. Deja de incordiar; b. No comas tanto atún; c. No me des objetos sin valor.
5. Cuando lo invitan a una fiesta, mi primo acostumbra a *dar la nota*: a. Canta como los ángeles; b. Presume de sus buenas notas; c. Intenta llamar la atención, sin necesidad.
6. Siempre *da la talla* en cualquier situación: a. Siempre lleva la ropa más elegante; b. Siempre actúa bien y no decepciona a los demás; c. Siempre se pone nervioso, a.
7. Para *dar conmigo*, tienes que llamarme por la noche: a. Para salir de fiesta conmigo; b. Para hablar sobre mis asuntos; c. Para encontrarme.

8. *Dar gato por liebre* es una práctica habitual en esta tienda: a. Permitir que los clientes entren con sus mascotas; b. Engañar, ofreciendo algo que parece bueno pero que en realidad no lo es; c. Vender objetos de poco valor.

Añadimos una extensión del ejercicio aludido, ahora con frases hechas con el verbo *estar*:

1. Si alguna vez te dicen que *estás como un tren*, no les hagas caso: a. Inviertes mucho dinero en los viajes en tren; b. Eres tan rápido y tan puntual como un tren de alta velocidad; c. Eres físicamente muy atractivo,a.
2. *Está como una regadera*, pero lo aprecio como amigo: a. Está bastante loco; b. Prefiere vivir libremente; c. No se ducha con frecuencia.
3. Cuando *estás de mala uva*, prefiero dejarte solo: a. Sufres de mal humor en este momento; b. La fruta que has comido está estropeada o te ha sentado mal; c. Bebes demasiado vino.
4. Desde que ha ascendido a capitán, *está como unas castañuelas*: a. Gasta más dinero que antes, especialmente en cosas superfluas; b. Se siente muy alegre y con gran energía; c. Le entusiasma la música de baile.
5. El libro que me has recomendado *no está ni fu ni fa*: a. No es bueno ni malo, ni interesante ni desastroso; b. No tiene ni muchas ni pocas páginas; c. No es popular en la actualidad.
6. Me gustaría ir a la biblioteca con frecuencia, pero *está en el quinto pino*: a. Está en un bosque encantado, repleto de árboles extraños; b. Está muy lejos de aquí; c. Sus libros están anticuados.
7. *Estoy pez* en economía: a. Prácticamente no sé nada sobre economía; b. Me apasionan las finanzas; c. Comprar pescado es más barato que comprar carne.
8. Debo tomar una decisión sobre mi futuro, pero *estoy hecho,a un lío*: a. Hago muchas cosas sin motivo; b. Estoy a punto de cometer un delito; c. Estoy confuso,a y no sé qué hacer.

La actividad “365 unidades fraseológicas” se crea como repaso para los aprendientes que ya han obtenido el C1 o incluso el C2. Puede resultar interesante para los que, además de estas características, no vivan en un país hispanohablante o hayan concluido sus estudios de ELE. Si leen una expresión por cada día del año, bastarán cinco minutos diarios para recordar y actualizar el léxico español. Se trata de un ejercicio de elección entre tres opciones posibles y en el que cada unidad fraseológica aparece contextualizada por una oración que facilita la deducción de su significado. Con la solución se incluye una traducción al inglés, más o menos equivalente. Se puede proponer a los estudiantes que las traduzcan a otras lenguas. El juego presenta el atractivo de que propicia que el alumnado busque alguna conexión entre la expresión y la fecha correspondiente al día de un cumpleaños, un aniversario u otro evento importante. Veamos dos ejemplos con *estar* y otros dos con *hacer*:

28 de septiembre. *Estar en la edad del pavo.*

No le hagas caso. Dice muchas tonterías porque está en la edad del pavo.

- a. Está sufriendo las ansiedades propias de la adolescencia.
- b. Está realizando una dieta muy estricta y por eso se encuentra alterado,a.
- c. No tiene suficiente entereza para afrontar los pesares.

Traducción: *To be at an awkward age/ to go through teenage angst.*

28 de octubre. *Estar hecho,a un toro.*

Desde que hace natación, está hecha un toro y no se pone nunca enferma.

- a. Se ha vuelto una persona tozuda.

- b. Está fuerte y sana.
- c. Tiene mayor vitalidad y asume enormes desafíos.

Traducción: *To be as strong as an ox/ to be as fit as a fiddle.*

17 de noviembre. *Hacer de la necesidad virtud.*

Venga, no te desanimes por haberte quedado sin trabajo. Haz de la necesidad virtud.

- a. Cuantos más problemas hay, más necesidades tenemos.
- b. Quedarse sin trabajo es una buena oportunidad para mejorar como persona.
- c. Lo que parece un problema puede convertirse en una solución.

Traducción: *Make a virtue of necessity.*

24 de diciembre. *Muchos pocos hacen un mucho.*

Mi sueldo mensual es modesto, pero mi vida mejorará: muchos pocos hacen un mucho.

- a. Poco a poco podré ahorrar mucho dinero.
- b. Mi vida mejorará cuando aumente mi sueldo.
- c. Mis amigos me ayudarán a solucionar las dificultades de la vida.

Traducción: *Every little bit helps, and all of the bits really add up.*

Otro juego consiste en indicar qué cosas puede hacer un perro, empleando los verbos *dar*, *estar* y *hacer*. Gana el estudiante que más expresiones acierte. Se puede partir de una previsión de expresiones preparada por el docente, de modo que reciba una puntuación doble el que descubra unidades fraseológicas no incluidas en la lista previa. Se permite y se fomenta el uso del diccionario, junto con la invitación a justificar las propuestas. Por ejemplo:

1. Con el verbo *dar*: *dar cariño* (*afecto, amistad, amor...*); *dar la mano* (la pezuña, en su caso); *dar la vida* (por quien quiere); *dar regalos* (objetos que tiene o encuentra).
2. Con el verbo *estar*: *estar alerta*; *estar* (o *ponerse*) *de lado*.
3. Con el verbo *hacer*: *hacer amigos* (*hacer buenas migas*); *hacer dos cosas a la vez*; *hacer muecas*; *hacerse el despistado o el tonto* (mirar a otro lado para no saludar a alguien o para no obedecer); *hacerse la boca agua* (sacando la lengua, relamiéndose); *hacerse respetar*; *hacer sus necesidades* (*hacer caca/ pipí*).

Una variante de este ejercicio es “Cosas que un humano hace por su perro”, con fórmulas como *darle comida* (*medicinas* u *órdenes*), *estar a su favor* o *hacerle la merienda*.

Asimismo, podemos adaptar al estudio de *dar*, *estar* y *hacer* las actividades ofrecidas en el libro *En vocabulario. Avanzado B2* (Baralo, Genís y Santana). Recogemos algunos ejemplos que incluyen construcciones con nuestros verbos: 1. Escuchar situaciones y “escribir si las palabras marcadas se usan en sentido metafórico o en sentido literal” (2021: 20) - *estar sordo*, *estar ciego*; 2. Escribir “expresiones que signifiquen sensación de cansancio (...), sensación de malestar” (2021: 25) - *estar agotado*, *estar dolorido*; 3. Completar “oraciones con el verbo adecuado: A mi madre le *dan asco* las serpientes” (2021: 37); 4. Leer un diálogo y explicar “brevemente qué es *hacer testamento*” (2021: 43); 5. Relacionar “cada palabra con su antónimo” (2021: 90) — *dar de alta/ de baja*.

También proponemos estos ejercicios para practicar unidades fraseológicas organizadas en torno a verbos base, no necesariamente los tres que hemos elegido: 1. Sustituir *dar*, *estar* y *hacer* por sinónimos, e indicar si realizar esta operación causa sorpresa o no en la comunicación; 2. Parafrasear o definir el significado de las expresiones dadas; 3. Cambiarlas por verbos más específicos (*incordiar* en vez de *dar la lata*); 4. Observar los valores que aportan los sufijos, así como reflexionar sobre el efecto que produce su incorporación; 5. Comprobar si las construcciones admiten cuantificadores y adverbios; 6. Elegir la preposición adecuada (*hacer algo a ciegas* en vez de **en ciegas* o **por ciegas*); 7. Señalar si el colocativo se puede poner en plural o no (*nuestro esfuerzo da fruto* o *da frutos* frente a *está más contento que unas castañuelas*, pero no **que una castañuela*); 8. Determinar si la negación es posible, imposible u obligatoria (*no está el horno para bollos* frente a **está el horno para bollos*); 9. Señalar si las expresiones se emplean con artículo definido, con indefinido, con ambos o con ninguno; 9. Dividir las en tres: coloquiales pero tolerables en un contexto formal, adecuadas solo en una situación informal o rayanas en lo vulgar; 10. Crear oraciones conectando dos o más unidades fraseológicas entre sí; 11. Escribir una historia utilizando el mayor número posible de ellas; 12. Elaborar una lista con todas las que cada estudiante conozca en un tiempo limitado, y premiar al que más expresiones correctas anote; 13. Llevar a cabo una prueba de disponibilidad léxica en la que durante dos minutos se apunten todas las unidades que el alumno asocie a una construcción; 14. Clasificar las fórmulas, a partir de los modelos puestos entre paréntesis, en expresivas (*¡Ay y uy!* – *¡no doy ni una!*, *¡estaría bueno!*), comisivas (*Te prometo que... – doy fe, te doy mi palabra*), directivas (*¡Haz!* – *¡haz los deberes!*, *haga doble clic*), asertivas (*Esto es así - dar por hecho, hacerse realidad*) y rituales (*Buenos días – te doy la enhorabuena, ¿cómo estás?*), en especial si los discentes desean formarse como profesores de español; 15. Generar actividades para sí mismos o para sus compañeros, y evaluar a partir de criterios previos cuáles son las más apropiadas, eficaces y/o divertidas.

5. CONCLUSIONES

En este artículo recopilamos una cantidad considerable de expresiones relacionadas con *dar*, *estar* y *hacer*, al tiempo que planteamos varias actividades para afrontar su estudio de modo práctico. El hecho de que los tres verbos presenten diferente estatus lingüístico favorece la posibilidad de que los alumnos aprendan y utilicen todo tipo de construcciones, lo que también les permite ahondar en su reflexión sobre la morfología y la sintaxis. El objetivo es mejorar la adquisición de vocabulario por parte de los estudiantes de ELE y agilizar las asociaciones que se producen en su lexicón mental, sin perder de vista la importancia del uso, del contexto y del significado. En este sentido, se apuesta tanto por el método inductivo como por la explicación explícita con el propósito de facilitar la asunción de contenidos lingüísticos de diversa índole.

Ante los problemas que implica la instrucción del léxico coloquial, proponemos que se parta de las “Nociones específicas” del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y se seleccionen las formas más interesantes a nivel morfosintáctico y/o sociocultural. Tras este proceso, se pueden realizar ejercicios de opción múltiple basados en criterios semánticos (como la hiperonimia y la hiponimia) u otros que fomenten la paráfrasis y la definición. A su vez, se anima a que se adapten actividades ya existentes o se creen nuevas (como el “Calendario fraseológico” y

“Cosas que puede hacer un perro”). Se trata de que los docentes *no nos demos por vencidos* ante la dificultad de enseñar un gran número de unidades fraseológicas *ni hagamos oídos sordos* a las necesidades de los aprendientes.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILERA GÁMEZ, Yariuska y Yessi VILLAVICENCIO SIMÓN (2022): «Las fórmulas rutinarias en la enseñanza del español como lengua extranjera para principiantes: alternativa didáctica en contexto de inmersión», *Decires*, 16, vol. 22, México: Universidad Nacional Autónoma de México, 73-96.

ALBELDA MARCO, Marta y María José FERNÁNDEZ COLOMER (2006): «La enseñanza de los recursos lingüísticos en ELE. Una aplicación a la conversación coloquial», *MarcoELE. Revista de didáctica Español lengua extranjera*, 3, España: MarcoELE, 1-31.

ALBESA PEDROLA, Elena (2021): «La enseñanza del español coloquial en clase de ELE: sobre rasgos y niveles», *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 41, Murcia: Universidad de Murcia, 1-22.

AZNÁREZ MAULEÓN, Mónica (2000): «La enseñanza de la fraseología en el aula de ELE: el caso de las expresiones metalingüísticas con el verbo *hablar*», en Franco Figueroa, Mariano *et al* (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE*, 1, Cádiz: Universidad de Cádiz, 87-96.

BARALO, Marta, Marta GENÍS y M.^a Eugenia SANTANA (2021): *En vocabulario. Nivel avanzado B2*, Madrid: Anaya.

BOSQUE, Ignacio (Dir.) (2004): *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid: SM.

BOSQUE, Ignacio (Dir.) (2011): *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*, Madrid: SM.

BRIZ, Antonio (1998): *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmalingüística*, Barcelona: Ariel.

CONSEJO DE EUROPA y MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes y Anaya.

CORPAS PASTOR, Gloria (1996): *Manual de fraseología española*, Barcelona: Gredos.

FERNÁNDEZ MARTÍN, Patricia (2019): *Las perífrasis verbales del español. Una perspectiva histórica*, Madrid: Arco Libros.

GARCÍA GONZÁLEZ, Silvia e Isabel ORTUÑO CARBONERO (2018): «Fraseología deportiva», en Solano Rodríguez, M.^a Ángeles *et al.* (coords.), *Proyectos de fraseología integrada para la enseñanza de ELE*, Madrid: Instituto Cervantes, 159-190.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, 3 vols., Madrid: Biblioteca Nueva.

MEDINA MONTERO, Carlos G. (2001): *Como lo oyes. Usos del español: teoría y práctica comunicativa*, Madrid: SGEL.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2014): *Diccionario de la lengua española* [En línea], <https://dle.rae.es> (Consulta: 30 de julio de 2023).

TRIVIC, Aneta (2016): «Conceptualización de los rasgos humanos en la fraseología somática», *Estudios hispánicos en la cultura y ciencia serbia*, Kragujevac: Universidad de Kragujevac, 235-246.

ANEXO 1

Dos ejemplos del “Calendario fraseológico” con el verbo *dar*

13 de enero. *La confianza da asco.*

¡No pongas los pies sobre la mesa! La confianza da asco, ¿no crees?

- a. Es asqueroso poner los pies sobre la mesa.
- b. Las personas que tienen mucha confianza en sí mismas suelen ser maleducadas.
- c. La confianza excesiva, en todo tipo de relación, genera comportamientos inadecuados.

Traducción: *Familiarity breeds contempt.*

26 de enero. *No dar puntada sin hilo.*

Ese *youtuber* no da puntada sin hilo. Se ve que quiere tener éxito.

- a. Todo lo que dice o hace tiene un objetivo o una intención meditada.
- b. Su canal trata sobre costura y confección de ropa.
- c. Es una persona enrevesada y habladora.

Traducción: *He/ she doesn't do anything for nothing.*

ANEXO 2

Unidades léxicas con *dar*, *estar* y *hacer*

A continuación, recopilamos las construcciones recogidas en “Nociones específicas” del *PCIC* a fin de facilitar material de trabajo al docente de ELE interesado en abordar la fraseología con estos verbos:

DAR (74 ítems)

A2 (2 ítems): *dar clases* (Aprendizaje y enseñanza); *dar una propina* (Pagos).

B1 (11 ítems): *dar pena/ lástima/ miedo* (Sentimientos y estados de ánimo); *dar la mano/ un abrazo/ un beso* (Relaciones sociales); *dar una despedida de soltero/ una fiesta de fin de curso* (Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos); *dar una beca* (Sistema educativo); *dar información y dar una noticia* (Información y comunicación); *dar de alta/baja, dar el alta/ la baja (médica)* (Centros de asistencia sanitaria); *darse una crema y dar una receta (médica)* (Medicina y medicamentos); *dar un paseo* (Viajes).

B2 (26 ítems): *dar una patada/ una torta/ un puñetazo* (Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo); *dar a luz* (Ciclo de la vida y reproducción); *dar asco/ pánico/ terror/ igual* (Sentimientos y estados de ánimo); *darse dos besos* (Relaciones sociales); *dar un discurso* (Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos); *dar apoyo/ amistad/ cariño/ comprensión* (Actitudes y formas de comportarse); *dar sed* (Bebida); *dar créditos* (Sistema educativo); *dar de alta/baja la línea (telefónica) y dar un buen/ un mal servicio* (Teléfono); *dar una rueda de prensa* (Prensa escrita); *dar de alta/ de baja la luz/ el agua/ el teléfono/ el gas* (Acciones relacionadas con la vivienda); *dar a la calle/ a un patio/ al jardín* (Características de la vivienda); *dar la vez* (Lugares, personas y actividades); *darse de sí* (Ropa, calzado y complementos); *dar un infarto/ una parálisis/ una reacción alérgica/ un desmayo* (Salud y enfermedades); *dar puntos* (Heridas y traumatismos); *darse una ducha caliente/ fría/ rápida y darse un baño caliente/ frío/ relajante/ de espuma* (Higiene); *darse un masaje terapéutico/ relajante* (Estética); *dar la vuelta al mundo y darse un baño* (Viajes); *dar a* (Alojamiento); *dar(se) un golpe* (Sistema de transporte); *dar un golpe de Estado* (Política y gobierno); *dar flor/ fruto* (Flora).

C1 (16 ítems): *dar saltos de alegría* (Sentimientos y estados de ánimo); *dar calor/ frío/ sueño/ sed/ hambre/ náuseas y dar un dolor/ un pinchazo* (Sensaciones y percepciones físicas); *dar(se) un apretón de manos/ una palmada en el hombro* (Relaciones sociales); *dar un discurso inaugural/ de clausura y dar el pésame/ la*

enhorabuena (Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos); *dar una clase magistral* (Sistema educativo); *dar estudios* (Aprendizaje y enseñanza); *no dar ni golpe* (Actividad laboral); *dar alumbrado público* (Servicios de abastecimiento público); *dar arcadas* (Síntomas); *dar/ seguir un tratamiento* (Centros de asistencia sanitaria); *darse/ ponerse una mascarilla* (Estética); *dar un volantazo y dar un frenazo* (Sistema de transporte); *dar beneficios/ pérdidas* (Entidades y empresas).

C2 (19 ítems): *dar grima/ dentera/ repelús y dar corte/ apuro* (Sentimientos y estados de ánimo); *no dar ni una* (Estados mentales); *dar la extremaunción* (Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos); *dar muestras de cariño/ afecto/ amistad/ odio y dar con la puerta en las narices/ la espalda/ plantón* (Actitudes y formas de comportarse); *darse una comilona/ un atracón/ un festín* (Dieta y nutrición); *darse a la bebida* (Bebida); *no dar palo al agua* (Actividad laboral); *darse de alta en el INEM/ en el paro* (Desempleo y búsqueda de trabajo); *dar una paliza* (Juegos); *dar un telefonazo* (Teléfono); *dar un soponcio/ un vahído/ un síncope* (Síntomas); *darse potingues* (Estética); *darse un chapuzón/ un remojón* (Viajes); *dar una vuelta de campana, darse a la fuga y dar un parte* (Sistema de transporte); *dar vida (a un personaje)* (Cine y teatro).

ESTAR (125 ítems)

A1 (2 ítems): *estar en paro* (Desempleo y búsqueda de trabajo); *estar enfermo/ malo* (Salud y enfermedades).

A2 (4 ítems): *estar calvo* (Características físicas); *estar triste/ contento/ enfadado/ nervioso/ preocupado* (Sentimientos y estados de ánimo); *estar cansado* (Sensaciones y percepciones físicas; 13.3. Síntomas); *estar jubilado* (Derechos y obligaciones laborales).

B1 (21 ítems): *estar moreno* (Características físicas); *estar sentado/ de pie* (Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo); *estar embarazada* (Ciclo de la vida y reproducción); *estar aburrido/ asustado/ estresado/ deprimido/ enamorado* (Sentimientos y estados de ánimo); *estar/ sentirse/ encontrarse bien/ mal/ regular* (Sensaciones y percepciones físicas); *estar de viaje de novios/ de luna de miel* (Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos); *estar borracho* (Bebida); *estar de auxiliar/ canguro* (Profesiones y cargos); *estar de vacaciones* (Derechos y obligaciones laborales); *estar bien/ mal informado* (Información y comunicación); *estar comunicando* (Teléfono); *estar en urgencias* (Servicios sanitarios); *estar de oferta* (Lugares, personas y actividades); *estar malo/ caducado y estar de oferta/ de promoción* (Alimentación); *estar sano/ de baja* (Salud y enfermedades); *estar agotado/ estresado/ resfriado/ mareado* (Síntomas); *estar completo* (Alojamiento); *estar estropeado* (Sistema de transporte); *estar en guerra* (Ejército); *estar (el cielo) despejado/ nublado* (Clima y tiempo atmosférico).

B2 (28 ítems): *estar agachado/ derecho* (Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo); *estar acoquejado y estar como una cabra* (Carácter y personalidad); *estar agotado/ hambriento/ helado* (Sensaciones y percepciones físicas); *estar consciente/ inconsciente/ distraído/ loco* (Estados mentales); *estar bien/mal educado* (Modales y comportamiento); *estar/ tener caducado el pasaporte/ el permiso de residencia* (Documentación); *estar en familia* (Relaciones familiares); *estar prometido* (Relaciones sociales); *estar en buenas/ malas condiciones* (Dieta y nutrición; Alimentación); *estar malo/ podrido/ caducado* (Dieta y nutrición); *estar castigado* (Lenguaje de aula); *estar en un proceso de selección (de personal)* (Desempleo y búsqueda de trabajo); *estar en periodo de prueba, estar de baja por paternidad/ por enfermedad y estar retirado* (Derechos y obligaciones laborales); *estar de juerga/ de fiesta* (Tiempo libre y entretenimiento); *estar de alquiler* (Acciones relacionadas con la vivienda); *estar pasado de moda* (Ropa, calzado y complementos); *estar en coma y estar a régimen/ a dieta* (Salud y enfermedades); *estar deprimido/ decaído* (Síntomas); *estar el agua caliente/ fría/ buena/ limpia/ sucia/ transparente* (Viajes); *estar de oferta/ promoción* (Comercio); *estar de baja y estar en crisis/ en crecimiento* (Entidades y empresas); *estar situado* (Geografía); *estar en obras* (Espacios urbanos o rústicos).

C1 (33 ítems): *estar como un tonel/ como una vaca/ como un fideo/ en los huesos* (Características físicas); *estar admirado/ maravillado/ eufórico/ como loco/ abatido/ desolado y estar negro/ hasta las narices/ como un flan/*

hasta el gorro/ hecho polvo (Sentimientos y estados de ánimo); *estar sediento/ congelado/ tiritando (de frío), estar fatigado/ hecho polvo, estar muerto, estar malo/ mareado y estar (sordo) como una tapia* (Sensaciones y percepciones físicas); *estar tonto/ atontado/ como una cabra* (Estados mentales); *estar de suerte* (Suerte); *estar envasado al vacío/ enlatado/ en conserva* (Dieta y nutrición); *estar sobrio/ ebrio* (Bebida); *estar bien colocado/ situado* (Desempleo y búsqueda de trabajo); *estar desocupado/ ocioso* (Tiempo libre y entretenimiento); *estar (el público) entregado/ enfervorizado/ agradecido* (Espectáculos y exposiciones); *estar al tanto de* (Información y comunicación); *estar en números rojos* (Servicios financieros); *estar bajo vigilancia/ protección, estar bajo sospecha y estar fichado (por la policía)* (Servicios de protección y seguridad); *estar delicado/ indispuerto* (Salud y enfermedades); *estar de guardia* (Centros de asistencia sanitaria); *estar (contra)indicado para una enfermedad* (Medicina y medicamentos); *estar de paso* (Viajes); *estar en obras* (Sistema de transporte); *estar en quiebra, estar arruinado/ en la ruina/ en números rojos/ sin fondos y estar sin un duro/ sin un céntimo/ sin blanca* (Finanzas y bolsa); *estar en quiebra/ en auge* (Entidades y empresas); *estar bajo juramento y estar en libertad vigilada/ bajo fianza/ provisional* (Ley y justicia); *no estar nada mal/ del todo mal* (Disciplinas y cualidades artísticas); *estar de gira* (Música y danza).

C2 (37 ítems): *estar entrado en carnes* (Características físicas); *estar impertérrito y estar enfurruñado* (Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo); *estar rebosante de alegría/ de felicidad/ de satisfacción, estar como unas pascuas/ unas castañuelas/ un niño con zapatos nuevos, estar que muerde/ que trina y estar aterrizado/ (con el alma) en vilo/ de los nervios* (Sentimientos y estados de ánimo); *estar famélico/ tieso de frío, estar exhausto/ reventado y estar uno que se muere/ para el arrastre* (Sensaciones y percepciones físicas); *estar cuerdo/ alelado/ en Babia/ en las nubes* (Estados mentales); *estar en una situación (des)favorable/ adversa/ apurada* (Suerte); *estar unido/ vinculado por un lazo familiar/ fraternal y estar unido por un grado/ por un lazo de parentesco* (Relaciones familiares); *estar como una cuba* (Bebida); *estar pez* (Sistema educativo); *estar mano sobre mano* (Actividad laboral); *estar de parranda/ de farra/ de jarana/ de cachondeo* (Tiempo libre y entretenimiento); *estar en racha* (Juegos); *estar pegado al teléfono* (Teléfono); *estar al filo de la noticia* (Prensa escrita); *estar enganchado a la televisión* (Televisión y radio); *estar enganchado a Internet* (Internet); *estar impoluto/ impecable/ reluciente/ brillante/ inmaculado, estar asqueroso/ cochambroso/ mugriento y estar como los chorros del oro/ como una patena* (Actividades domésticas); *estar a la última* (Ropa, calzado y complementos); *estar convaleciente, estar hecho un roble y estar en cuarentena* (Salud y enfermedades); *estar desaseado/ desaliñado/ zarrapastroso/ dejado/ hecho un asco* (Higiene); *estar en alta mar/ mar abierto* (Viajes); *estar en suspensión de pagos* (Entidades y empresas); *estar entre rejas* (Ley y justicia); *estar en cartel/ cartelera* (Cine y teatro); *estar empadronado* (Geografía); *estar en la época de floración* (Flora).

HACER (143 ítems)

A1 (5 ítems): *hacer un examen* (Exámenes y calificaciones); *hacer los deberes/ un ejercicio/ una actividad/ un examen* (Lenguaje de aula); *hacer deporte/ ejercicio/ gimnasia* (Deportes); *hacer frío/ calor/ sol/ viento y hacer buen/ mal tiempo* (Clima y tiempo atmosférico).

A2 (12 ítems): *hacer ejercicio/ gimnasia/ deporte* (Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo); *hacer una fiesta de cumpleaños/ de fin de curso* (Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos); *hacer un curso* (Sistema educativo); *hacer una redacción/ un dibujo y hacer errores* (Lenguaje de aula); *hacer de canguro* (Profesiones y cargos); *hacer fotocopias* (Actividad laboral); *hacer la compra* (Lugares, personas y actividades); *hacer la lista de la compra* (Alimentación); *(des)hacer las maletas* (Viajes); *hacer una reserva* (Alojamiento); *hacer fotos/ una foto* (Fotografía).

B1 (35 ítems): *hacer el amor* (Ciclo de la vida y reproducción); *hacer una despedida de soltero/ una fiesta de fin de curso y hacer un regalo* (Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos); *hacer un intercambio/ unas prácticas* (Sistema educativo); *hacer un examen oral/ un test escrito/ un control* (Exámenes y

calificaciones); *hacer una actividad en parejas/ en grupo/ de forma individual y hacer un descanso/ una pausa* (Lenguaje de aula); *hacer una presentación/ un informe/ un presupuesto/ un proyecto y hacer un pedido* (Actividad laboral); *hacer el currículum vitae y hacer una entrevista (de trabajo)* (Desempleo y búsqueda de trabajo); *hacer huelga* (Derechos y obligaciones laborales); *hacer un curso de jardinería/ de cocina y hacer crucigramas* (Tiempo libre y entretenimiento); *hacer cola* (Espectáculos y exposiciones); *hacer atletismo/ ciclismo/ natación* (Deportes); *hacer una llamada* (Teléfono); *hacer una mudanza/ un traslado* (Acciones relacionadas con la vivienda); *hacer la cama/ la compra* (Actividades domésticas); *hacer una devolución/ un cambio y hacer (un) descuento* (Lugares, personas y actividades; Comercio); *hacer (un) régimen* (Salud y enfermedades); *hacerse una herida* (Heridas y traumatismos); *hacerse una revisión/ unas pruebas/ un control/ un análisis de sangre/ de orina* (Centros de asistencia sanitaria); *hacer una receta (médica)* (Medicina y medicamentos); *hacer un crucero/ un safari, hacer un viaje organizado, hacer turismo, hacer una marcha/ una excursión y hacer senderismo/ escalada* (Viajes); *hacer camping* (Alojamiento); *hacer transbordo* (Sistema de transporte); *hacer clic (con el ratón)* (Informática y nuevas tecnologías); *hacer una copia* (Fotografía); *hacer una película* (Cine y teatro).

B2 (32 ítems): *hacer ilusión* (Sentimientos y estados de ánimo); *hacer una visita* (Relaciones sociales); *hacer un brindis* (Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos); *hacer la digestión* (Dieta y nutrición); *hacer una prueba (de nivel)* (Exámenes y calificaciones); *hacer estudios primarios/ secundarios/ universitarios* (Estudios y titulaciones); *hacer una síntesis/ un comentario/ un experimento/ un cuadro/ una tabla y hacer una presentación* (Lenguaje de aula); *hacerse una lesión* (Deportes); *hacer trampas* (Juegos); *hacer una llamada urbana/ local/ interurbana/ interprovincial/ internacional/ gratuita* (Teléfono); *hacer una reforma* (Actividades relacionadas con la vivienda); *hacer un ingreso/ una transferencia (bancaria)* (Servicios financieros); *hacerse una idea* (Lugares, personas y actividades); *hacer el pedido* (Alimentación); *hacer una factura/ un recibo/ un presupuesto* (Pagos); *hacerse un empaste* (Salud y enfermedades); *hacerse un esguince* (Heridas y traumatismos); *hacer alpinismo/ descenso de barrancos* (Viajes); *hacer escala y hacer un crucero* (Sistema de transporte); *hacer un giro (postal)/ una transferencia* (Finanzas y bolsa); *hacer la declaración de la renta* (Renta); *hacer una compra/ una venta/ una inversión y hacer publicidad* (Comercio); *hacer doble clic* (Informática y nuevas tecnologías); *hacer campaña* (Política y gobierno); *hacer un esquema/ un plano/ un proyecto* (Arquitectura, escultura y pintura); *hacer un papel* (Cine y teatro); *hacer un milagro y hacer penitencia/ un sacrificio/ una promesa* (Religión); *hacer un día estupendo/ horrible* (Clima y tiempo atmosférico).

C1 (35 ítems): *hacer frente a (una situación)* (Suerte); *hacer la primera comunión y hacer acto de presencia* (Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos); *hacer un curso de reciclaje, hacer novillos/ una novatada y hacer frente a/ afrontar/ superar el fracaso escolar* (Sistema educativo); *hacer un examen de recuperación/ tipo test y hacer una prueba de recuperación/ tipo test* (Exámenes y calificaciones); *hacer un trabajo exhaustivo/ impecable/ minucioso/ riguroso* (Actividad laboral); *hacer/ representar un número* (Espectáculos y exposiciones); *hacer una jugada* (Juegos); *hacer una declaración* (Servicios de protección y seguridad); *hacer peatonal el centro urbano* (Servicios de abastecimiento público); *hacer daño los zapatos* (Ropa, calzado y complementos); *hacer efectivo un pago* (Pagos); *hacerse implantes* (Salud y enfermedades); *hacer turnos* (Centros de asistencia sanitaria); *hacer efecto* (Medicina y medicamentos); *hacerse un corte (de pelo) desenfadado/ atrevido, hacerse la manicura/ la pedicura/ una limpieza de cutis y hacerse la cirugía estética/ una liposucción* (Estética); *hacer una escapada de fin de semana* (Viajes); *hacer una maniobra de adelantamiento/ de aparcamiento, hacer un aterrizaje de emergencia/ forzoso y hacer un giro/ un adelantamiento prohibido* (Sistema de transporte); *hacer caja, hacer un presupuesto/ un balance y hacer una ampliación/ una reducción de capital* (Finanzas y bolsa); *hacer un trato/ una operación/ una transacción/ una compraventa* (Comercio); *hacer un incremento/ una reducción de capital* (Entidades y empresas); *hacerse con*

la presidencia (Política y gobierno); *hacer un esbozo/ un boceto/ un croquis* (Arquitectura, escultura y pintura); *hacer de (un personaje)* (Cine y teatro); *hacer un día espléndido/ horroroso/ de perros* y *hacer un sol radiante/ un frío que pela* (Clima y tiempo atmosférico).

C2 (24 ítems): *hacerse falsas ilusiones* (Sentimientos y estados de ánimo); *hacer castillos en el aire* (Estados mentales); *hacer rabiar* (Relaciones familiares); *hacer los honores* (Celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos); *hacer el vacío* (Actitudes y formas de comportarse); *hacerse cargo de un restaurante* (Restaurante); *hacer una evaluación personal/ individual, hacer la selectividad/ la reválida/ el examen de acceso* y *hacer una chuleta* (Exámenes y calificaciones); *hacer/ cometer una falta* (Deportes); *hacerse eco de una información/ de una noticia/ de un rumor* y *hacer oídos sordos a una noticia/ a un rumor* (Información y comunicación); *hacer efectivo un cobro* y *hacer efectivo un cheque* (Servicios financieros); *hacer un careo* (Servicios de protección y seguridad); *hacer(se) una brecha/ una rozadura/ un arañazo/ un rasguño* (Heridas y traumatismos); *hacer una cura (de desintoxicación)* (Centros de asistencia sanitaria); *hacerse a la mar* y *hacer el equilibrado de ruedas* (Sistema de transporte); *hacer maniobras* (Ejército); *hacer un giro/ una pirueta* (Música y danza); *hacer una instantánea* (Fotografía); *hacer un papelón* (Cine y teatro); *hacer un sol de justicia* (Clima y tiempo atmosférico).

LA OTRA LENGUA: ASPECTOS PARAVERBALES DEL ESPAÑOL

POMPEYO RODRÍGUEZ MENDUIÑA

MEFP

RESUMEN: Tradicionalmente, la enseñanza del español para extranjeros se ha centrado en la gramática o el léxico. Sin embargo, existe un mundo muy importante que constituye una parte de la comunicación y que no suele ser protagonista en la enseñanza. Estos elementos aparecen en el Marco Común Europeo de Referencia denominados como «Acciones paralingüísticas». Se trata de la cinésica, la proxémica o el paralenguaje: los modificadores fónicos, los sonidos fisiológicos y emocionales, los elementos cuasiléxicos o el silencio. Todos ellos, pues, pueden influir en la comprensión de los mensajes. Esta comunicación pretende glosar la mayoría de ellos para concienciar de la importancia de su abordaje en el aula de ELE, proveyendo de estrategias o instrumentos para su comprensión, ejercitación y uso.

1. INTRODUCCIÓN

No cabe duda de que la enseñanza es una profesión en la que hay que seleccionar con cuidado y atención qué llevamos al aula. El carácter casi infinito de la lengua y lo constreñido de los programas de enseñanza de los centros educativos dificultan más todavía poder abordar todo lo deseable en nuestras aulas. Sin embargo, la pareja de baile tradicional gramática-léxico se ha visto claramente superada desde el enfoque comunicativo con la intención de proveer al discente de todo un abanico de factores que influyen en la comunicación, así como de estrategias para ayudar a que sea más independiente y complete su aprendizaje de forma autónoma fuera del contexto educativo.

Esta comunicación busca abordar factores paraverbales que influyen en la comunicación y que pueden causar numerosos malentendidos o bien —en el otro extremo— facilitar la misma, por lo que deseamos animar a los profesores en cuyas manos caiga este texto a integrarlos de forma decidida en sus clases, pues no solo creemos que son importantes, sino que contribuirán a dinamizar sustancialmente la enseñanza, por el aspecto lúdico que algunos aportan.

2. JUSTIFICACIÓN

El Marco Común Europeo de Referencia¹ (2002), en su apartado 4.4.5 *Comunicación no verbal*, describe muchos de estos aspectos como parte constitutiva del hecho comunicativo. Lo divide en: *Gestos y acciones*, *Lenguaje corporal*, *Uso de sonidos extralingüísticos en el habla* y en *Cualidades prosódicas*, y añade que los usuarios del

¹ En adelante, «MCER».

MCER deberán determinar qué destrezas y comportamientos paralingüísticos deberá aprender el alumno, en qué situaciones deberá usarlos y cómo se le evaluará al respecto.

3. ASPECTOS PARAVERBALES

3.1. Cinésica

La cinésica —también kinésica o quinésica—, según el Centro Virtual Cervantes² es la parte de la lingüística que “estudia los movimientos corporales conscientes e inconscientes que poseen un valor comunicativo intencionado o no”. Está relacionada estrechamente con la comunicación no verbal y puede aparecer en concomitancia con el resto de componentes paraverbales. Poyatos (1994) afirmaba que influye decididamente en la competencia sociocultural cuando afirmaba que “hay que explicar bien cada movimiento, que un extranjero pueda usarlo como un nativo”.

3.1.1. Gestos y sus tipos

Los gestos son movimientos corporales realizados especialmente con las manos, para transmitir un significado. Se dividen, según Knapp (1980) en cinco tipos:

- Emblemas: independientes y verbalizables, fuertemente simbólicos.
- Ilustradores: dependientes y variables según cultura, intraducibles a veces.
- Reguladores: moderan conversaciones y controlan la interacción.
- Expresivos-afectivos: dependientes o independientes, biológicos, compartidos con algunos animales.
- Adaptadores: controlan emociones que no se expresan.

La lengua española, como, en general, las mediterráneas, se caracteriza por un fuerte factor gestual en la comunicación. Los conocidos gestos de «estoy a dos velas», «me parto y me mondo de la risa (irónicamente)», «están liados», «me piro», etc., son muy populares entre los hablantes en contexto relajado e informal. Además, dado el enorme volumen de gestos que existen y su popularidad, se han conformado varios diccionarios visuales, disponibles en Internet, como son:

- Diccionario Audiovisual de la Universidad de Alcalá de Henares, de Ana M.^a Cestero Mancera, Mar Forment Fernández, M.^a José Gelabert Navarro y Emma Martinell Gifre. Disponible en: https://mele.web.uah.es/diccionario_gestos/ [Consulta: 12/07/2023].
- Diccionario de Gestos Españoles (DGE), de Victoriano Gaviño Rodríguez. Disponible en: <https://www.coloquial.es/es/diccionario-de-gestos-espanoles/> [Consulta: 12/07/2023].

² De ahora en adelante «CVC». Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cinesica.htm [Consulta: 12/07/2023].

- Diccionario de gestos españoles, de Hiroto Ueda (Universidad de Tokio). Disponible en: <https://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/gakusyu/gestos/index.html> [Consulta: 12/07/2023].

3.1.1.1. Abordaje de los gestos en el aula

Para que nuestros alumnos entiendan, asimilen y usen los gestos del español, podemos integrarlos, como parte inherente de la competencia comunicativa, en nuestras aulas, presentándolos y explotándolos. Como un ejercicio de concienciación de su importancia en el mensaje expresado por un hablante de español, podemos proyectar algún vídeo en el que la comunicación gestual sea muy significativa primero solo con audio, preguntando a los alumnos que expliquen qué han entendido y después, con vídeo. Asimismo, podemos —e, incluso, debemos— inducir a los alumnos a identificarlos y a usarlos en su comunicación; para ello podemos proyectar el conocidísimo número de *Splunge*³, donde se realizan numerosos gestos de tipo ilustrador, pero sin apoyo verbal, pidiendo que identifiquen y expliquen cada gesto, para posteriormente, solicitarles que preparen en grupos un diálogo mínimo en el que puedan servirse de los gestos presentados en alguna actividad⁴ que los presente de forma lúdica.

3.2. Proxémica

La proxémica, para el CVC⁵, como parte de la semiótica, “estudia las relaciones —de proximidad, de alejamiento, etc.— entre las personas y los objetos durante la interacción, las posturas adoptadas y la existencia o ausencia de contacto físico”. Comprende:

- El contacto ocular: más intenso en las culturas latinas, más intermitente en las germánicas⁶ y muy restringido en las asiáticas. En la cultura española, la ausencia de un mínimo de contacto ocular puede ocasionar malentendidos de cierta entidad; por ejemplo, en entrevistas de trabajo.
- Los saludos «físicos»: en España se suele enseñar a los extranjeros que los saludos se concretan dependiendo del sexo de los interlocutores, resumiendo en que solamente en el encuentro entre hombres⁷ se difiere del beso (en nuestra cultura, siempre iniciando por la mejilla izquierda, a diferencia de, por ejemplo, la italiana), con un apretón de manos más o menos fuerte.
- El espacio entre interlocutores: definido por Hall (1966) en varias distancias que rigen en diferentes contextos sociales:
 - Distancia íntima: 15-45 cm.
 - Distancia personal: 46-120 cm.
 - Distancia social: 120-360 cm.
 - Distancia pública: >360 cm.

³ Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=IEGamVBeeOc> [Consulta: 12/07/2023].

⁴ Sugerimos servirse de alguna lista de ilustraciones de gestos españoles, como la del —clásico ya— artículo de *The Guardian*: <https://www.theguardian.com/travel/gallery/2009/jul/06/learn-spanish-gestures> [Consulta: 12/07/2023].

⁵ Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/proxemica.htm [Consulta: 12/07/2023].

⁶ En inglés existe el verbo «to stare», que se puede traducir por «mirar fijamente». Acaso la existencia de un verbo específico para este acto sea un signo del tratamiento que dicha cultura hace de ello como algo que merezca ser señalado, mientras que, en la latina, es un tipo más de mirada.

⁷ Excepto en caso de familia cercana o en la comunidad homosexual, en cuyo caso, se pueden dar besos.

Algunas de estas distancias varían, claro está, dependiendo de la cultura. En las culturas románicas la distancia de conversación informal es más reducida que en las culturas escandinavas, por ejemplo y en estos países, de hecho, se busca con frecuencia el aislamiento social.

- Otros: contacto físico, calor, olor, etc.: aunque no es objeto preferente de esta comunicación, estos otros factores también influyen en la socialización. Los españoles somos tenidos siempre por muy «tocones», cosa que a los asiáticos aterra, lo que provoca numerosos malentendidos.

Está igualmente relacionada con la comunicación no verbal y también influye en la competencia sociocultural y en el autoconocimiento. Edward T. Hall, antropólogo estadounidense, indicaba: “Una de las maneras más efectivas de aprender sobre uno mismo es tomarse en serio la cultura de los demás. Te obliga a prestar atención a esos detalles en la vida que te diferencian de ellos”.

3.2.1 Abordaje de la proxémica en el aula

La proxémica puede abordarse de forma activa en el aula. Los saludos conviene ensayarlos en el aula y animar a los alumnos a imitar al hablante local de español, con las salvedades o preferencias personales correspondientes. Qué duda cabe que un alumno que saluda como un español estará más integrado y percibido como tal por los demás, lo cual no impide que no tenga que cumplirse a rajatabla este código de saludos, sobre todo, en lo que a saludos con besos se refiere.

Podemos invitar a los estudiantes en inmersión lingüística a observar con atención el día a día, y tanto para estos, como para los que no están en inmersión, a observar películas, series, etc., donde se den estas situaciones. Además, podemos realizar simulaciones lo más realistas posibles en el aula tomando en cuenta lo aquí expuesto. Por ejemplo, en entrevistas de trabajo, en interacciones breves en tiendas y siempre con el humor como herramienta básica.

3.3. Paralenguaje

El *paralenguaje*, según Blanco (2007), es un componente de la metacomunicación y forma parte de la comunicación paraverbal, como ya hemos mencionado. Comprende:

- Los modificadores fónicos:
 - Tono: cualidad del sonido según su frecuencia. El español no es una lengua tonal (como el vietnamita, mandarín o algunas lenguas de Australia o África), pero el tono adquiere un papel residual en la comunicación, aunque influyente en muchas situaciones. Por ejemplo:
 - Tono en las preguntas: el tono en la emisión de preguntas en español es ligeramente más elevado en el inicio que en el resto de lenguas. A veces es complicado para los estudiantes de ELE emitir el tono siempre con esa elevación.
 - Tono en los puntos suspensivos: cuando se truncan los enunciados mediante los puntos suspensivos, es preciso elevar el tono al final para indicar información sobreentendida que deberá

reponer el interlocutor a partir de la información de que dispone previamente: «No digo nada» no es igual que «No digo nada...».

- Tono en la ironía: la ironía del español también precisa de un tono especial para poder dejar clara la intención del emisor.
- Timbre: cualidad del sonido según los elementos que participan en su emisión. En español el timbre no toma un papel crucial en la comunicación, pero, al igual que el tono, aparece de forma residual, como, por ejemplo, en determinados dialectos meridionales, en el habla estereotípica de los llamados «pijos», en la imitación de la pronunciación de los arabohablantes, etc.
- Volumen: el volumen es la intensidad con la que se suele emitir un enunciado completo (diferente de la ‘intensidad’ *per se*, que abordaremos a continuación). En las culturas mediterráneas las lenguas suelen tener un volumen más elevado que en otras, por lo que es algo que puede influir en la comunicación de forma muy determinante.
- Velocidad: o también llamada *tempo* consiste en la cantidad de sonidos dividida por el tiempo. Qué duda cabe de que en el español es un factor crucial, como demostró Pellegrino (2011) en su célebre estudio sobre la velocidad de algunas lenguas, en cuyos resultados demostró que el español es, tras el japonés, la segunda lengua más veloz del mundo, dado que la media de palabras es de cierta longitud y con poca densidad informacional:

Sin embargo, el chino, por ejemplo, tiene mucha menos velocidad media, por lo que, al acumular mucha

Lengua	Velocidad silábica	Densidad informacional	Velocidad de transferencia informativa
Japonés	7,84	0,49	0,74
Español	7,82	0,63	0,98
Francés	7,18	0,74	0,99
Italiano	6,99	0,72	0,96
Inglés	6,19	0,91	1,08
Alemán	5,97	0,79	0,90
Mandarín	5,18	0,94	0,94

densidad informacional (como el inglés) no precisa de «acelerar» en la emisión de enunciados.

Por otro lado, es muy importante la presencia de la sinalefa en español, que consiste en la conexión de sílabas entre palabras, de forma que se pronuncian varias de estas en un solo golpe de voz:

- Querrá hacerlo: [keṛáθerlo]
- Salí ileso: [salilésol]
- Miraba al suelo: [mirábalswélo]
- Cantidad: es la longitud o duración de los sonidos vocálicos (o consonánticos) y, aunque el español perdió la cantidad vocálica latina, aparece en bastante pocos contextos, como en el habla infantil («bieeeeeen») o en expresiones de hastío o de sentimientos de sorpresa, alegría, etc. («que síiiiiii»).

- Intensidad: es el mayor énfasis en una sílaba de una palabra o de un grupo fónico (por ejemplo: artículo + sustantivo). Como ejemplo, podemos dictar las —mal— llamadas palabras «tritónicas»⁸
- Etc.
- Los sonidos fisiológicos y emocionales:
 - Los clics (chascido de lengua o de labios):
 - El clic postalveolar (ʈ), parte de los famosos clics, conocidos como sonidos consonánticos en ciertas lenguas surafricanas y oceánicas, no forma parte del paradigma consonántico en español, pero sí es un recurso fónico empleado como llamada de atención a bebés o animales, o bien como imitación de —por ejemplo— la caída de una moneda en un pozo.
 - El clic lateral alveolar (ɭ), asimismo, se puede emplear en series como signo de desaprobación, acompañado de negación con la cabeza.
 - Llanto, risa, grito: expresiones emocionales —consideramos— universales, que producen en el interlocutor una comprensión de un sentimiento o expresión emotiva del emisor.
 - Suspiro, jadeo, hipo, eructo: expresiones emocionales no totalmente bucales que emanan de la respiración directamente y, quizá por eso, sean también universales a la hora de expresar emoción u otros mensajes. En algunas culturas árabes el eructo no es considerado una falta de respeto o una grosería, o bien en francés estándar europeo⁹ o en sueco septentrional¹⁰, en lugar de una espiración, se produce una inspiración a la hora de decir (*m*)ouais (forma coloquial de decir «sí») y ja («sí»).
 - Bostezar, estornudar, carraspear, castañetear, escupir, etc.: estos sonidos emocionales suelen tener también un carácter más o menos universal [aburrimiento o hambre, alergia o picor nasal, aclarar la garganta con expresión (o sin) de incomodidad o de llamada de atención hacia alguien, expresión de frío o miedo, etc.]. Quizá podamos comentar que el escupir en determinadas culturas orientales está más admitido y que en otras del Medio Oriente se acepta como expresión de desprecio, incluso.
- Los elementos cuasiléxicos:
 - Las onomatopeyas: el español no es una lengua muy permeable a incorporar onomatopeyas (onomatopeyas adaptadas) —no las usa con demasiada profusión en el discurso cotidiano tampoco, de hecho, si la comparamos con el eterno inglés—, pero sí disponemos de un catálogo¹¹ muy interesante de palabras cotidianas que, sin nosotros apercibirnos de ello, provienen de antiguas onomatopeyas: bárbaro (del griego antiguo βάρβαρος por imitación del habla extranjera mediante la onomatopeya «barbar»), susurrar (latín, del protoindoeuropeo *swer-, «sonar», «zumbar», etc.), titilar (del latín titillare, «hacer cosquillas», de origen claramente expresivo), chistar o chitón (de la onomatopeya chis o chist, expresiva para llamar la atención a alguien y pedir silencio) o la cotidiana *perro* (para la que se baraja un probable origen onomatopéyico de *prrr*, *prrr*, expresión usada en las montañas septentrionales

⁸ Que no pueden llamarse así, pues no son palabras que tengan tres acentos posibles, sino tres palabras diferentes con igual composición fonética que han evolucionado de forma paralela con tres acentuaciones diferentes.

⁹ Leer y oír: <https://www.frenchtoday.com/blog/french-vocabulary/yes-in-french/#the-aspirated-french-yes> [Consulta: 24/07/2023].

¹⁰ Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=URgdIAz4QNg> [Consulta: 24/07/23].

¹¹ Más: https://es.wiktionary.org/wiki/Categor%C3%ADa:ES:Palabras_de_origen_onomatop%C3%A9yico, <https://www.buzzfeed.com/guillermodelpalacio/palabras-onomatopeyas> y <https://twitter.com/RAEinforma/status/1170230448359915520> [Consulta: 24/07/23].

españolas como llamada de atención a sus perros por parte de los pastores de la zona¹². En otro orden de cosas, conviene dejar claro que para «verbalizar» una onomatopeya, dada también la falta de permeabilidad del español para construir verbos desde ellas (la excepción que confirma la regla es el chilenuismo *jajajear*¹³), usamos los verbos «hacer» o «decir», dependiendo del carácter no humano del sujeto: «Dijo jajaja/ja, ja, ja» o bien «Exploió e hizo pum».

- Por otro lado, las onomatopeyas modernas (no adaptadas) son un elemento muy interesante desde el punto de vista fonético, dado que reproducen o imitan sonidos ajenos al ser humano desde una óptica —o mejor, «acústica»— correspondiente al paradigma de sonidos disponible dentro de una lengua determinada. Así, en inglés, refleja mejor el sonido de una explosión la bilabial oclusiva sonora /b/ que la bilabial oclusiva aspirada sorda /p/ (o la bilabial sorda oclusiva no aspirada española, de la que no disponen), dado el carácter levemente aspirado que posee en aquella lengua y que no reproduce el inicio claramente explosivo de aquel fenómeno; sin embargo, en castellano, es más natural usar «pum» o «pun», pues dicho sonido inicial reproduce mejor la explosión a nuestros oídos. Asimismo, es un ejercicio —no solo ya fonético— interesantísimo el abordar cómo es el catálogo general de onomatopeyas del español para el estornudo, la expresión de dolor, las risas, el asco, el habla imperceptible, o bien los sonidos de los animales, con su propio catálogo de verbos y tan dados al carácter lúdico, sobre todo, entre los aprendices de menor edad.
- Las interjecciones: divididas en propias (independientes y sin significado léxico paralelo, como *ay, eh, huy, uf, oh, ojalá, caramba, bah* e impropias (dependientes y con significado léxico paralelo, como *fuego, suerte, Dios mío, espléndido, peligro, vaya, salud*, etc.).
- El fonosimbolismo (connotación que producen determinados sonidos en cada lengua o cultura), como los diminutivos en -i (-ito/a), -illo/a, -ín/a, -ino/a, -iño/a¹⁴) o en -e (-ete), ambas vocales palatales, que, al tratarse de un sonido agudo, puede recordar el chillido de los cachorros o el llanto de los bebés. O bien la connotación del sonido africado /tʃ/ que recuerda el impacto contra el agua: chapotear, charco, chof.
- El silencio comunicativo:
 - Interactivos:
 - Las pausas al hablar: su presencia es, cuando menos, significativa, pues una duración mayor o menor pueden implicar diversos mensajes.
 - Los silencios comunicativos propiamente dichos: dudas, titubeos, etc., que pueden constituir desde un reconocimiento implícito o indirecto de una respuesta ante una pregunta, hasta una expresión de respeto solemne en un minuto de silencio
 - No interactivos:
 - El antisilencio: como las conocidas conversaciones de ascensor forzadas y con temas característicos —para pasar el rato lo antes posible— dependiendo de la cultura; los confirmadores

¹² Cfr. las denominaciones de «gato» en algunas lenguas túrcicas (azerí, kazajo) o indoeuropeas (rumano, kurdo, lenguas yugoslavas, albanés y eslovaco) y finougria (húngaro): *pişik* o *мысы* y *pisík*, *pisică* o *mačka*, *mace*, *mačka* y *macska*, respectivamente, todas ellas construidas a partir de onomatopeyas de llamada o de imitación de los gatos. Incluso en chino «gato» se dice 猫 (*māo*).

¹³ Ver: <https://dle.rae.es/jajajear?m=form> [Consulta: 24/07/23].

¹⁴ O -y en inglés y en otros idiomas. En otros, se prefiere la -u, como en rumano con -uț/ă o en vasco, -txu.

de canal (función fática), que parecen poseer una mayor presencia en español dada la animadversión de nuestra cultura hacia los silencios; las frases hechas antisilencio («Ha pasado un ángel.»), un minuto de silencio.

3.3.1. Cómo abordar el paralenguaje

Los diversos elementos que conforman el paralenguaje pueden incluirse también en nuestra enseñanza. Por ejemplo, llamando la atención sobre los modificadores fónicos y su repercusión en el habla: cómo leer los puntos suspensivos correctamente, la fonética de los dialectos andaluces, la intensidad enfática que rige en español; ejercitando y activando los sonidos fisiológicos en la conversación en su contexto preciso: chistar, chasquear la lengua como desaprobación, etc.; explorando y explotando el mundo de las onomatopeyas y las interjecciones desde la fonética del español y su influencia en la lengua: sonidos de animales, palabras originadas de onomatopeyas, su uso en el cómic, etc. El fonosimbolismo como conexión entre la lengua y la realidad vista con el cristal «fonético» que proporciona aquella al hablante. Y, por último, reflexionando sobre la transcendencia del silencio y su ausencia en la cultura del español.

BIBLIOGRAFÍA

BLANCO, Luisa (2007): Aproximación al paralenguaje. Hesperia: Anuario de Filología Hispánica X. Universidad de Vigo.

CONSEJO DE EUROPA (2002): Marco Común Europeo de Referencia. Madrid: Anaya.

Crossing Guide. <http://guide.culturecrossing.net/index.php> [Consulta: 30/07/2023]

GALANTI, Geri-Ann (2004). *Caring for patients from different cultures*. University of Pennsylvania Press. pág. 34

GARCÍA, M. (2001): «El lugar de la comunicación no verbal en la clase de ELE». Kinésica contrastiva.

HALL, E. (1966): «The hidden dimension online abstract». Moran, R.; Harris, P.; Moran, S. (2007). *Managing cultural differences: global leadership strategies for the 21st century*. Butterworth-Heinemann. pp. 64.

KNAPP, M. L. (1980): *La comunicación no verbal*. Barcelona: Paidós.

PELLEGRINO, F. (2011): [A cross-language perspective on speech information rate](http://ohll.isht-lyon.cnrs.fr/fulltext/pellegrino/Pellegrino_to%20appear_Language.pdf) http://ohll.isht-lyon.cnrs.fr/fulltext/pellegrino/Pellegrino_to%20appear_Language.pdf [Consulta: 30/07/2023]

POYATOS, F. (1970): «Kinésica del Español Actual». Hispania Vol. 53, N.º 3, pp. 444-452

POYATOS, F. (1994): *La comunicación no verbal*. Madrid: Istmo.

PROTOCOLO.ORG (2015): «La importancia del paralenguaje» <https://www.protocolo.org/social/conversar-hablar/la-importancia-del-paralenguaje.html> [Consulta: 30/07/2023]

THE GUARDIAN: Learn Spanish gestures <https://www.theguardian.com/travel/gallery/2009/jul/06/learn-spanish-gestures> [Consulta: 30/07/2023]

The Sounds of English <https://thesoundofenglish.org/high-fall/> [Consulta: 30/07/2023]

VALENZUELA, J., (2011): ¿Son más eficaces unas lenguas que otras? www.cienciacognitiva.org/?p=329 [Consulta: 30/07/2023]

Vozalia: El paralenguaje <https://www.vozalia.com/entrenamiento-de-voz/lenguaje-paraverbal-el-paralenguaje/> [Consulta: 30/07/2023]

CREENCIAS DE ALUMNOS DE SECRETARIADO EJECUTIVO ACERCA DE LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA DEL ESPAÑOL Y SU APRENDIZAJE COMO LENGUA EXTRANJERA

DÉBORA LUISE SOUZA XAVIER

Universidade Estadual de Londrina

VANDERCI DE ANDRADE AGUILERA

Universidade Estadual de Londrina/CNPq

RESUMEN: Este trabajo es resultado de investigación realizada en 2021 con universitarios que cursaban asignaturas de Lengua Española. Se buscó analizar las creencias y actitudes de los estudiantes sobre la variación lingüística del español. El marco teórico presenta presupuestos de Gorski y Coelho (2009), Cyranka (2014a; 2014b) y Moreno Fernández (2017). Se recolectaron los datos por medio de encuestas. Los resultados muestran que, entre los tipos de variación abordados, la geográfica es percibida por mayor número de estudiantes y la estilística por menor número. La mayoría ve necesidad de dominar diferentes géneros textuales, otorga especial importancia a aspectos relacionados con el registro formal, mientras que el grado de aptitud para interactuar en situaciones formales, percibido por los estudiantes, es relativamente bajo.

1. INTRODUCCIÓN

Existen diversas formas de expresarse en un idioma, implicadas por la selección lexical, entonación, construcción gramatical, entre otros aspectos. Ese fenómeno se denomina Variación Lingüística (VL), el cual puede categorizarse en variación geográfica, social y estilística (Gorski y Coelho, 2009).

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (ELE) para alumnos de cursos de graduación, el abordaje de la VL aparece con mayor o menor frecuencia en la interacción de los alumnos entre sí y de los alumnos con el profesor; pero sobre todo depende de la finalidad del curso, del programa de la asignatura, de la concepción de lengua de donde se parte y de la base teórica y metodológica que le prestan soporte al trabajo pedagógico. Por eso mismo, en el proceso educativo, es importante observar con qué finalidad y de qué manera se contempla el lenguaje en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, lo que es posible gracias a las corrientes teóricas que buscan comprender ese proceso.

Considerando lo expuesto anteriormente, este trabajo tuvo como objetivo investigar la percepción (creencias y actitudes) de los alumnos de Secretariado Ejecutivo (SE) de la Universidad Estadual de Londrina (UEL) sobre aspectos de la variación de la lengua española, con enfoque en el estudio y en el dominio de normas lingüísticas exigidas en determinadas situaciones comunicativas. Como objetivos específicos, este trabajo propone:

- Caracterizar los estudios de la Sociolingüística, en específico de la VL, para la enseñanza de lengua;

- Caracterizar los conceptos de creencias y actitudes lingüísticas y sus impactos en el proceso de aprendizaje de ELE;
- Identificar experiencias de aprendizaje y de contacto con la lengua española por parte de los alumnos participantes.

Las investigaciones sobre creencias de alumnos acerca de ELE, en lo que se refiere a la pluralidad de la lengua y a su estudio, pueden colaborar para la observación de las formas con que las prácticas de aprendizaje y vivencias de la lengua influyen - o dejan de influir - el grado de consciencia de ese público-objetivo sobre la utilización del idioma y de sus normas lingüísticas. El resultado de esta investigación puede contribuir para la reflexión sobre la integración de la diversidad cultural y social en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de ELE.

2. METODOLOGÍA

La metodología definida para este trabajo tiene carácter cualitativo y cuantitativo, y está compuesta por dos momentos: la investigación bibliográfica y la investigación de campo. El referencial teórico presenta los presupuestos de Camacho (2011) y de Gorski y Coelho (2009) para conceptuar la Variación Lingüística y definir la norma lingüística en el ámbito de la Sociolingüística. Se basa también en lo dispuesto por Cyranka (2014a; 2014b), visto que la autora trata del tema de las creencias y actitudes lingüísticas, sobre todo lo que los hablantes piensan y creen sobre lengua y variación. Se buscó el aporte teórico de Moreno Fernández (2017), quien estudia la percepción de hablantes y de estudiantes respecto a la lengua y a la VL, en especial porque su trabajo trae el enfoque a la percepción de aprendices de lengua extranjera.

La investigación de campo se desarrolló por medio de los siguientes pasos:

1. Levantamiento y caracterización de las creencias lingüísticas de los alumnos y de algunas experiencias de aprendizaje, por medio del recurso Google Formularios.
2. Tabulación y análisis de las informaciones recolectadas por medio de los formularios, visando a elegir las categorías de análisis que presenten mayor relevancia para el estudio del tema y para la pertinencia de la problemática propuesta.

Se generaron los datos por medio de formulario electrónico encaminado a los alumnos de 2º, 3º y 4º cursos del grado en SE, matriculados en las asignaturas de *Lengua Española I, II y III*, respectivamente. La estructura y organización del formulario consistió en cuatro secciones: 1 – Término de consentimiento libre e informado; 2 – Informaciones académicas; 3 – Percepciones respecto a la VL del español; 4 – Percepciones respecto al proceso de aprendizaje de ELE e de sus variedades. En total, el formulario estuvo compuesto por 19 preguntas, 17 de ellas de múltiple elección o cajas de selección. Las secciones 3 y 4 presentaron, cada cual, una cuestión de respuesta abierta al final, en carácter opcional, para que los alumnos pudiesen comentar cualquier aspecto que considerasen necesario.

Las instrucciones y preguntas figuraron en portugués, buscando presentar lenguaje asequible de modo a no causar dificultad de comprensión, una vez que los alumnos podrían no estar familiarizados con términos específicos de los estudios de Sociolingüística. El mensaje se envió a 32 alumnos del 2º curso, 25 alumnos del 3º curso y 21 alumnos del 4º curso, sumando así un total de 78 alumnos. Se obtuvieron 32 respuestas, pero una de ellas se descartó debido a que el respondiente no aceptó el *Término de consentimiento libre e informado*. Las 31 respuestas válidas se analizaron, primeramente, en forma de hoja de cálculo generada a partir de la propia herramienta *Google Formularios*. Así fue posible analizar los porcentajes y variables (como el grado o la asignatura que los alumnos cursan), así como generar gráficos para mejor visualización de los resultados.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

La VL es un fenómeno natural que se manifiesta en la lengua en uso y reproduce en el lenguaje las diferencias sociales de su comunidad. Según Camacho (2011: 35), cualquier idioma varía y no hay comunidad lingüística homogénea, en la que todos los hablantes usen la lengua de la misma manera en todas las situaciones.

3.1 Tipos de Variación Lingüística

La clasificación de los tipos de VL puede diferir de acuerdo con la corriente teórica elegida. En este trabajo, se adoptó la clasificación de Gorski y Coelho (2009), según la cual la lengua puede presentar variación geográfica (o diatópica), variación social (o diastrática) y variación estilística (o diafásica). El cambio lingüístico, considerado por algunos autores como variación histórica o diacrónica (Camacho, 1988) no constituirá objeto de análisis en este estudio.

La variación geográfica se refiere a las distinciones de habla de acuerdo con la ubicación geográfica en que los hablantes se encuentran. En el caso del español, podemos citar como ejemplo algunas variedades existentes para el grano tostado de maíz: *palomitas* (España), *cotufas* (Venezuela), *cabritas* (Chile), *pochoclo* (Argentina).

La variación social se caracteriza por los contrastes en el lenguaje relativos a la organización socioeconómica y cultural de una comunidad de hablantes. Según Gorski y Coelho (2009), factores como el sexo, la edad, la profesión, el grado de escolaridad, y la clase social del individuo interfieren en el modo como hablan. Un ejemplo de variación social son las jergas, frecuentemente atribuidas a ciertas franjas etarias y a ciertas tribus urbanas. Como ejemplo, es posible citar variedades para la palabra *trabajo*, como *laburo* (Argentina) y *curro* (España), ambas características del lenguaje coloquial.

La variación estilística está ligada al contexto en el cual la comunicación ocurre. Gorski y Coelho (2009) explican que cada situación comunicativa requiere algún nivel de formalidad o de informalidad. En situaciones más formales, como las que implican relaciones asimétricas entre los interlocutores, se suele emplear un lenguaje más cuidado, ajustado a la norma culta. Ya en contextos informales o familiares, el lenguaje empleado tiende a ser más coloquial, menos monitoreado y rebuscado. Las autoras (2009: 78, nuestra traducción) mencionan factores que

determinan el grado de variación estilística, que está “reglada por los dominios en los que se dan las prácticas sociales (escuela, iglesia, hogar, trabajo, club, etc.), por los papeles sociales implicados (profesor-alumno, padre-hijo, jefe-empleado, etc.), por el tópico (religión, deporte, juegos, etc.)”¹. Señalan, sin embargo, que las situaciones comunicativas se ven afectadas por grados menores o mayores de formalidad, y no por una división estanca entre los dos registros. Un ejemplo en español son las diferentes formas de saludar de acuerdo con el grado de formalidad de la situación comunicativa. Las formas de tratamiento *señor(a)*; *don(doña)*; *usted* o saludos como *¿Cómo le va?* son usuales en registros formales. Por otro lado, formas de tratamiento como *tú*; *vos*; *querido(a)*; *mijo(a)* o saludos como *¿qué tal estás?* se emplean en situaciones bastante coloquiales y familiares.

Conviene aclarar la noción de norma. De acuerdo con Camacho (2011), ocurre que en ciertas comunidades culturales se estipulan normas de comportamiento lingüístico, así como puede ocurrir con normas de comportamiento social. Según Gorki y Coelho (2009), diversas normas lingüísticas coexisten en sociedades diversificadas, puesto que comunidades de habla distintas manifiestan normas lingüísticas distintas.

3.2 Creencias y actitudes lingüísticas

Respecto al proceso educativo, es esencial investigar con qué finalidad y qué tratamiento se da a las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, es conveniente acudir al estudio de las creencias lingüísticas. Conforme Cyranka (2014a; 2014b), se reconocen las creencias más fácilmente en el nivel de la conciencia. Esas están relacionadas con las formas del individuo de percibir, de pensar lo(s) objeto(s). La creencia lingüística se comprende como la manera del hablante de percibir y de analizar los diversos usos que hacen de la lengua al comunicarse.

Moreno Fernández (2017), para el estudio de la percepción de las lenguas, señala la demanda de una base teórica que conjugue diferentes modelos de análisis. El autor (2017) explica que, en la realidad compleja de la cual emergen las percepciones lingüísticas, los factores psicológicos y sociales tienen tanta relevancia como las unidades y las estructuras lingüísticas.

Respecto a las actitudes lingüísticas, Moreno Fernández (2017) afirma que se han hecho estudios en esa área realizados desde la década de 1970 y que en los últimos años hubo una progresiva sofisticación en las investigaciones. El autor (2017) ubica el estudio de las creencias de hablantes no lingüistas respecto a las variedades de una lengua en el campo de la Dialectología Perceptiva. Aclara que, cuando se trata de la percepción de lenguas distintas, la investigación estaría localizada en el campo de la Percepción Idiomática. De esa forma, define en su trabajo la Percepción Idiomática como un modelo de opinión lingüística que “distingue los estados y procesos cognitivos que rigen lo que realmente dice la gente, de los estados y procesos que rigen las reacciones ante lo que la gente dice” (Preston 1989; 1993; 1999 apud Moreno Fernández, 2017: 35).

¹ “regulada pelos domínios em que se dão as práticas sociais (escola, igreja, lar, trabalho, clube, etc), pelos papéis sociais envolvidos (professor-aluno, pai-filho, patrão-empregado, etc), pelo tópico (religião, esporte, brincadeiras, etc)” Gorski y Coelho (2009: 78).

Aún sobre creencias y actitudes lingüísticas frecuentes entre estudiantes de lengua extranjera, Moreno Fernández (2017) afirma que es común el deseo de ser capaz de aprender una lengua considerada como “normal”. El autor (2017) añade que, mediante la alegación de que no quieren sonar “como un libro”, en ciertos casos los estudiantes demuestran aversión a las características y recursos típicos de una lengua considerada como “ejemplar”.

El legado de enseñanza de gramática prescriptiva habitualmente no valida los modos de hablar que se alejen de lo que está determinado como estándar, ni explota las posibilidades de adecuación y de uso del lenguaje conforme diferentes situaciones comunicativas. De acuerdo con Antunes (2003a, 2003b), esa herencia de enseñanza tradicional de lenguas genera impactos en el desarrollo del dominio de normas lingüísticas necesarias para que el alumno consiga ocupar espacios de prácticas de lenguaje en una sociedad letrada. No se debe considerar la norma culta como exclusiva forma de representación válida. Antunes (2003b) afirma que el prestigio de la norma culta está vinculado a cuestiones socioeconómicas, y no configura grado de eficiencia de comunicación. La búsqueda por eficiencia comunicativa, apoyada en aspectos situacionales, es lo que lleva al hablante a optar por la utilización (o no) de la norma culta.

La ideología de la lengua estándar es un concepto relevante para el estudio de las creencias y actitudes lingüísticas (Milroy y Milroy 1985; Milroy 2001 *apud* Moreno Fernández, 2017), que son creencias según las cuales los hablantes tendrían que ajustarse con la finalidad de atender a un modelo de referencia. Ese modelo de referencia, en el caso de hablantes nativos, corresponde a hablantes que operan una “lengua ejemplar”. En el caso de extranjeros, muchas veces el modelo de referencia corresponde a los propios hablantes nativos.

Además, Moreno Fernández (2017) señala la ideología de la lengua estándar como un componente frecuentemente implícito en el proceso de enseñanza de lenguas y que dificulta el tratamiento adecuado de las variedades lingüísticas en el contexto educativo. Crystal, Fletcher y Garman (1976 *apud* Moreno Fernández, 2017) presentan el abordaje prescriptivo de la lengua como un fundamento de la ideología de la lengua estándar. En tal abordaje, las normas de la escritura figuran como base de la caracterización de la lengua en general, lo que ocasiona la desconsideración de usos lingüísticos presentes en otros contextos y registros.

La contestación de la ideología de la lengua estándar suscita importantes reflexiones acerca de las percepciones que los alumnos de lengua extranjera pueden tener respecto a las variedades de la lengua meta, y de cómo estas percepciones se ven afectadas por prejuicios lingüísticos y juicios de valor. En ese sentido, Moreno Fernández (2017: 54) cuestiona: “¿Cómo compatibilizar la simplicidad y, a la vez, la rigidez del prescriptivismo de la ideología del estándar con la flexibilidad y la compleja diversidad de las lenguas, tal y como se manifiestan en sus naturales?”. El autor (2017) defiende contemplar la diversidad en las prácticas educativas e indica algunas razones: la limitación causada por la falta de diversidad en el aprendizaje; el efecto contraproducente derivado de la marginalización de variedades lingüísticas en general; el hecho de que la identidad de una comunidad está constituida también por sus diferencias.

Incentivar el contacto de los alumnos con distintas variedades de la lengua extranjera, fomentar la exposición y el análisis de muestras reales de la lengua en el sentido de revelar las características de la situación comunicativa, de

los sujetos implicados, de la comunidad de habla, de igual manera los usos y adecuaciones de los recursos lingüísticos derivados de esos factores, potencializan el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

La primera pregunta de la 2.^a sección (informaciones académicas), cuestionó si el portugués era la primera lengua del participante. De las 31 respuestas válidas, solo 01 alumno(a) declaró no tener el portugués como primera lengua. La segunda pregunta se refería al curso en el que el encuestado se encontraba en aquel momento. En total hubo 14 respuestas de alumnos de 2.^o curso, 09 de alumnos de 3.^{er} curso y 08 de alumnos de 4.^o curso. La tercera pregunta solicitaba que el respondiente señalase cuál asignatura de español estaba cursando. La cantidad de alumnos en cada asignatura correspondió a la cantidad de alumnos en cada curso, o sea, 14 alumnos cursando *Lengua Española I*, 09 alumnos cursando *Lengua Española II* y 08 alumnos cursando *Lengua Española III*. Aunque la correspondencia parezca obvia, se optó por confirmarla, una vez que podría pasar que alumnos de un curso estuvieran matriculados en asignaturas de cursos anteriores en *régimen de dependencia*². El Gráfico 1 (anexos) muestra en números absolutos y relativos la distribución de los informantes por curso.

La pregunta 04, ya en la segunda sección, buscó conocer si los respondientes estudiaban o habían estudiado español fuera del grado. Se estipuló como mínimo el tiempo de 02 meses de estudio. El equivalente a 72 % (21 alumnos) afirmó no haber estudiado el idioma fuera del grado y un(a) alumno(a) afirmó no saber o no recordarlo. Entre los 24 % (09 alumnos) que estudiaron fuera del grado, 10 % (03 alumnos) cursaron español en el *Centro de Lenguas Extranjeras Modernas (CELEM)*, que ofrece clases extracurriculares de idiomas en colegios estatales de Paraná de forma gratuita³. De acuerdo con el Gráfico 2 (anexos), los resultados demuestran que el plan de estudios de SE de UEL figura como la principal oferta de estudio de ELE para los alumnos del grado.

Las preguntas 05, 06 y 07 buscaron revelar en qué nivel los alumnos tienen o no consciencia del fenómeno de la VL en la lengua española, considerando en cada cuestión un tipo de variación: geográfica, social y estilística, respectivamente. En los gráficos 03, 04 y 05 (anexos) aparecen discriminados los cursos del grado con la finalidad de revelar posibles diferencias en la percepción conforme los alumnos acumulan carga horaria de estudios y tiempo de contacto con la lengua española. Se notó que la proporción de alumnos de acuerdo (manifestaron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo) con la existencia de la variación geográfica en español es alta en todos los cursos: 92,8 % de los alumnos de 2.^o curso, 100 % de 3.^{er} curso y 100 % de 4.^o curso. La proporción de respondientes que reconocen la variación social en español también es alta en todos los cursos: 92,8 % de los alumnos de 2.^o curso, 88,8 % de 3.^{er} curso y 100 % de 4.^o curso. Acerca de la variación estilística en lengua española, la proporción de

² De acuerdo con la Resolución CEPE N.º 0225/2009, que reformuló el Proyecto Pedagógico del Grado en Secretariado Ejecutivo de la UEL, vigente en el período de la investigación: “Se promueve al curso subsecuente el estudiante reprobado, por nota o por falta, en hasta 2 (dos) actividades académicas del (de los) curso(s) anterior(es), que se cursarán en régimen de dependencia” (UNIVERSIDAD ESTADUAL DE LONDRINA, 2009: 06, nuestra traducción).

³ “Se ofertan los idiomas alemán, español, francés, italiano, japonés, mandarín, polaco y ucraniano, además de los cursos de Libras (Lengua Brasileña de Señas) y PFOL (Portugués para Hablantes de Otras Lenguas)” (nuestra traducción). Disponible en: <https://www.educacao.pr.gov.br/servicos/Educacao/Idiomas/Matricular-se-em-cursos-de-idiomas-do-Centro-de-Linguas-Estrangeiras-Modernas-ZVNkPB3e>.

encuestados que la reconocen es menor que en relación con los demás tipos de variación, pero aún mayoritaria dentro de cada curso: 85,7 % de los alumnos de 2.º curso, 77,7 % de 3.º curso y 75 % de 4.º curso.

Aunque la variación estilística ha recibido más respuestas neutras que los otros tipos, las respuestas de concordancia (sumando las opciones *Estoy de acuerdo* y *Estoy totalmente de acuerdo*) han sido superiores a las respuestas neutras en todos los cursos participantes. En ninguno de los cursos se constataron respuestas de discordancia (*Estoy en desacuerdo* y *Estoy totalmente en desacuerdo*) respecto a las categorías de variación lingüística. Las respuestas a las preguntas 05, 06 y 07 muestran que, en general, los alumnos tienen consciencia de la VL en la lengua española y que el grado de percepción es mayor en relación con la variación geográfica y no tan categórico en relación con la variación estilística.

Al final de la segunda sección, los respondientes tenían la posibilidad, en la cuestión 08, de comentar cualquier aspecto abordado en las preguntas. Solo un(a) alumno(a) utilizó ese espacio, y respondió lo siguiente: “Estoy de acuerdo pues la realidad la cual el individuo está inserido refleja directamente en la forma que se comunica, independiente de normas gramaticales, por ejemplo. También muchas veces el regionalismo está en la expresión verbal”⁴ (nuestra traducción). El(la) alumno(a) demostró, con su comentario, tener consciencia de que hay factores que interfieren en la VL y deja explícito, al final, el factor geográfico. Es posible que la expresión “realidad la cual el individuo está inserido”, se refiera a los grupos sociales de los cuales el individuo forma parte o también a la situación comunicativa de la cual participa. No queda claro a lo que el respondiente se refiere con la expresión “independiente de normas gramaticales”, una vez que puede tener diferentes connotaciones conforme diferentes perspectivas.

La pregunta 09 buscó averiguar posibles motivaciones por las cuales los respondientes estudian la lengua española, para además del hecho de que el idioma esté presente en asignaturas del plan curricular del grado de SE. Se puede afirmar que son varios los motivos señalados por una parte significativa de alumnos para justificar el estudio de ELE. Para esa pregunta, los participantes podían señalar más de una opción, razón por la cual la suma de porcentajes de cada alternativa excede el total de 100 %. La opción *Me gusta aprender idiomas* fue la más señalada, por 83 % de los respondientes. En segundo lugar, está la opción *Es una asignatura obligatoria de mi grado*, marcada por 77,4 % de los alumnos. Otros dos motivos muy destacados fueron *Me interesa la cultura hispánica*, indicado por 54,8 %, y *Quiero viajar a un país hispanohablante*, indicado por 51,6 % de los participantes. Las respuestas muestran que buena parte de los participantes nutre gustos e intereses personales hacia el ELE y los idiomas en general. Esa realidad posibilita mayor apertura para promover la concienciación de los estudiantes acerca de la diversidad lingüística y cultural de las comunidades hispanohablantes. El Gráfico 6 (anexos) trae un resumen de las percepciones de los informantes.

Las preguntas 10, 11, 12 y 13 tuvieron por finalidad verificar algunos de los géneros textuales que los alumnos juzgan más necesarios dominar en cada una de las cuatro principales destrezas lingüísticas: comprensión auditiva

⁴ “Concordo pois a realidade a qual o indivíduo está inserido reflète diretamente na forma que ele se comunica, independente de normas gramaticais, por exemplo. Também muitas vezes o regionalismo está na expressão verbal” (Fuente: corpus de la investigación).

(escuchar), expresión oral (hablar), comprensión lectora (leer) y expresión escrita (escribir). También se esperaba observar si hubiera prevalencia de géneros de registro mayoritariamente formal o informal. Como no sería posible enlistar todos los géneros textuales de la lengua española en las cuestiones, se seleccionaron algunos que se suele exigir en las funciones secretariales, de gestión y afines, mezclados con otros de la esfera periodística, artística e incluso de esferas más privadas o de situaciones cotidianas.

Se puede observar que los alumnos indicaron como relevantes tanto géneros textuales de lenguaje formal (por ejemplo, discursos y conferencias) como de lenguaje informal (por ejemplo, mensajes de texto). Los más destacados en la destreza de comprensión auditiva fueron las conversaciones cotidianas, señaladas por 96,8 % de los participantes, y las conversaciones telefónicas, marcadas por 80,6 %. Los géneros menos indicados fueron los *podcasts*, con 16 % y los anuncios publicitarios, con 22,6 %. Para la expresión oral, los resultados fueron bastante similares. 100 % de los participantes marcaron las conversaciones cotidianas y 77,4 % las conversaciones telefónicas; por otro lado, solo 19,4 % señalaron los *podcasts* y 22,6 % indicaron los anuncios publicitarios como importantes dentro del plan curricular, conforme se verifica en los Gráficos 7 y 8 (anexos).

Los géneros para la comprensión lectora son los que obtuvieron cantidades más expresivas de forma general. Los más apuntados como de dominio necesario fueron los informes, documentos y géneros de la prensa en general, cada uno marcado por 71 % de los participantes. Los géneros menos marcados fueron las tiras cómicas y los anuncios publicitarios, indicados como necesarios por 16,1 % de los alumnos, cada uno. Por fin, acerca de la expresión escrita, los géneros más indicados fueron los apuntes, por 80,6 % de los alumnos, y los documentos, por 67,7 % de los participantes. Los géneros que menos figuraron en las respuestas fueron las tiras cómicas, con 0 %, y los textos literarios, señalados por 6,5 % de los alumnos. Los Gráficos 9 y 10 (anexos) muestran, en síntesis, los resultados apurados.

En las cuatro cuestiones anteriores, se percibe que los alumnos indicaron en mayor cantidad los géneros más presentes en actividades secretariales y en ambientes empresariales. Ya el aspecto de la importancia atribuida por los alumnos a los géneros que requieren lenguaje formal podría haber sido mejor identificado por medio de otro formato de preguntas o por medio de entrevistas en que fuese posible solicitar explicaciones acerca de las opiniones de los alumnos.

Las cuestiones 14 y 15 buscaron levantar las principales actividades de aprendizaje de ELE en las del grado y las de contacto o estudio de ELE fuera de clases. Se decidió no analizar las respuestas de tales cuestiones en este trabajo, ellas no presentaron indicios relevantes de una posible relación con el tema central de la investigación. También fue necesario reducir la cantidad de cuestiones analizadas debido al límite de extensión de este texto.

La pregunta 16 tuvo por finalidad revelar la percepción de los alumnos sobre los aspectos que juzgasen que deben estar contemplados en las actividades de enseñanza de ELE del grado de SE. Para las alternativas, se enlistaron variedades y normas del español (por ejemplo, español urbano, lenguaje culto), así como contenidos y destrezas (reglas gramaticales, análisis y producción de textos, adecuación a la situación comunicativa). De los 17 aspectos presentados, 8 estuvieron señalados por más de la mitad de los respondientes como aspectos que la enseñanza de

ELE debe contemplar en el grado. El aspecto más indicado fue el lenguaje formal, por 80,6 % de los alumnos. Otros tres aspectos que figuraron entre los más destacados poseen relación estrecha con el lenguaje formal: reglas gramaticales (67,7 % de los alumnos); español estándar (67,7 %); y lenguaje culto (54,8 %). También figuran entre los más indicados dos tópicos que favorecen el conocimiento de la variación estilística, aunque no haya conciencia de la nomenclatura de esa clasificación por parte de los alumnos. Son ellos: análisis y producción de textos orales y escritos de diversos tipos (67,7 % de los alumnos); y adecuación del lenguaje a la situación de comunicación (también indicado por 67,7 % dos participantes).

El segundo y el tercer aspectos más señalados sugieren que los alumnos atribuyen gran relevancia a temas relacionados con funciones secretariales y/o comerciales: 77,4 % de los participantes marcaron el análisis y producción de textos orales y escritos del área de SE y 74,2 % señalaron el español para fines comerciales. Entre las opciones menos indicadas por los participantes, están tópicos relacionados con variedades geográficas, con menor indicación para el español rural (6,5 % de los alumnos), y con variedades que se distancian del lenguaje formal, con la menor indicación para el tópico de desvíos de la norma estándar” (19,4 % de los alumnos). Cabe resaltar que una parcela de los respondientes equivalente a 32,3 % indicó que la enseñanza de ELE en el grado de SE debe contemplar cuantas variedades de español sea posible. El Gráfico 11 (anexos) ilustra los comentarios anteriores.

Las cuestiones 17 y 18 visaron dar a conocer la percepción de los participantes acerca de su nivel de aptitud para interactuar en situaciones formales e informales. Los gráficos 12 y 13 (anexos) muestran las respuestas discriminadas por curso, para que sea posible observar esa variable. En una escala en la que el número 01 corresponde a ninguna aptitud y el número 05 corresponde a la aptitud completa para interactuar en situaciones formales, la opción 01 fue la más seleccionada entre los alumnos de 2.º curso (09 alumnos), con pocos alumnos entre los niveles 02 (dos alumnos) y 03 (tres alumnos). Entre los estudiantes de 3.º curso, el nivel que más estudiantes marcaron fue el número 02 (cinco alumnos). Entre los estudiantes de 4.º curso, el nivel más seleccionado fue el 03 (04 alumnos). Ningún respondiente, de ningún curso del grado, ha señalado los niveles 04 ni 05. Se puede constatar, por lo tanto, que en general los alumnos no se sienten aptos para interactuar en situaciones formales. Sin embargo, la cantidad de alumnos de 3.º y 4.º cursos que no se sienten nada aptos (nivel 01) para interactuar en situaciones formales fue baja (01 alumno de cada curso) en comparación con los alumnos del 2.º curso.

En la pregunta 18, sobre el nivel de aptitud percibido por los alumnos para interactuar en situaciones informales, considerando la misma escala de aptitud, hubo participantes que indicaron sentirse aptos e incluso completamente aptos. Entre los alumnos de 2º curso aún es mayoritaria la opción por el nivel 1 (06 alumnos), pero ya se observa la ocurrencia de alumnos de ese curso entre los que se sienten aptos - nivel 4 (02 alumnos). Ningún alumno de 2.º curso se declaró totalmente apto en la cuestión 18. Para la mayor parte de los alumnos de 3.º curso, su nivel de aptitud se ubica en el nivel 2 (03 alumnos) y en el nivel 3 (03 alumnos). Los estudiantes de 4.º curso, en su mayoría, señalaron el nivel 3 como correspondiente a su nivel de aptitud. Ningún alumno de 3.º ni de 4.º curso marcó la opción de aptitud nula - nivel 1.

Para situaciones formales, parece haber una tendencia de disminución de alumnos que no se sienten nada aptos conforme avanzan en los cursos del grado, pero no se alcanza, en ningún curso, la percepción de aptitud completa. Para las situaciones informales, se nota un incremento aún mayor de la percepción de aptitud junto al avance de los cursos, pero el número de alumnos que se sienten aptos todavía es bajo. Hay un indicio de que la sensación de aptitud crece conforme el alumno acumula carga horaria de estudios en asignaturas de ELE cursadas en el grado de SE.

La pregunta 19, de la misma manera que la 08, tenía por fin ofrecer a los respondientes la posibilidad de comentar cualquier aspecto abordado en los interrogatorios de la cuarta sección. Ningún alumno registró respuesta para la pregunta 19.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Para averiguar el imaginario y las representaciones de alumnos en lo que se refiere a la lengua extranjera que estudian, es fundamental investigar sus creencias durante el proceso de aprendizaje. Ese trabajo viabiliza un levantamiento detallado del proceso de aprendizaje de los estudiantes y, con eso, subsidia la reflexión y la optimización de las acciones y prácticas educacionales de enseñanza de ELE rumbo al desarrollo crítico, consciente y respetuoso del lenguaje.

Por medio de la investigación aquí emprendida, se constató que la mayor parte (72 %) de los alumnos de SE que respondieron al formulario tienen en las asignaturas del grado su única experiencia de aprendizaje de ELE. Con eso, es muy importante que el abordaje variacionista esté contemplado en las prácticas didácticas de tales asignaturas, que figuran como las principales responsables por preparar a los académicos y futuros profesionales para desempeñar sus funciones empleando la lengua española como vehículo de interacción verbal.

Se hizo evidente que los alumnos no niegan la existencia del fenómeno de la VL del español en ninguno de los tipos abordados en la investigación y que la conciencia acerca de la VL es menor entre alumnos de 2.º curso. Esa diferencia se toma como natural si se considera que cuanto mayor el tiempo de estudio y de exposición a la lengua, mayores las posibilidades de que los alumnos aumenten su percepción respecto a los diferentes modos de expresión verbal. Entre los tipos de variación tratadas en el formulario, la geográfica fue el tipo percibido por mayor cantidad de alumnos y la estilística fue el tipo percibido por menor cantidad de alumnos. No ha sido posible llegar a las razones de esa diferencia de percepción entre los tipos de variación.

Actividades que promuevan el desarrollo de la capacidad de adecuación del discurso al contexto comunicativo son relevantes, una vez que buena parte de los alumnos ve la necesidad de dominar géneros variados, que pueden requerir el empleo tanto del registro formal como del informal. Otra constatación que lleva a la defensa de contemplar la variación estilística en las clases de ELE es el hecho que una parcela alta de los estudiantes atribuye la necesidad de que se trabajen aspectos como la adecuación del lenguaje a la situación de comunicación, del

mismo modo que se trabaje el análisis y producción de textos orales y escritos de diversos tipos en la enseñanza de español en el grado de SE.

Es notorio el nivel de importancia que los alumnos dieron al estudio de aspectos relacionados con el registro formal, al paso que el nivel de aptitud para interactuar en situaciones formales, observado por los alumnos acerca de su propia competencia, es relativamente bajo. En ese sentido, la aversión a las características y recursos de una variedad lingüística considerada como estándar, señalada por Moreno Fernández (2017) como recurrente entre estudiantes de lengua extranjera, parece no ser expresiva entre los alumnos del curso de SE de UEL. Tal vez eso se dé porque esos alumnos valoran las formas de interacción verbal comunes en el contexto empresarial y en las actividades secretariales, formas esas que están predominantemente marcadas por relaciones de jerarquía, y por situaciones que exigen estándares y protocolos en la conducción de tareas y proyectos.

A pesar de que los registros formal e informal aparecen con frecuencia ya en las primeras clases de lengua española (por cuenta de la necesidad de abordar las formas de tratamiento formales e informales del idioma), es conveniente que las características de los registros se evidencien y se exploten en las prácticas pedagógicas de enseñanza de ELE siempre que posible a lo largo del grado de SE.

BIBLIOGRAFÍA

ANTUNES, Irandé (2003a): *Aula de português. Encontro & Interação*, São Paulo: Parábola.

ANTUNES, Irandé (2003b): *Muito além da gramática. Por um ensino de línguas sem pedras no caminho*, São Paulo: Parábola.

CAMACHO, Roberto Gomes (2011): «Norma culta e variedades linguísticas», *Caderno de formação: formação de professores didática geral*, 11, São Paulo: Cultura Acadêmica, 34 – 49.

CAMACHO, Roberto Gomes (1988): «A Variação Lingüística», en *Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para os 1º e 2º graus*, vol 1, São Paulo: SE/CENP, 29 – 41.

CYRANKA, Lucia (2014a): «A avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula», en Martins, Marco Antonio, Silvia Rodriguez Vieira y Maria Alice Tavares (orgs.), *Ensino de português e Sociolinguística*, São Paulo: Contexto, 133 – 155.

CYRANKA, Lucia (2014b): «Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas», en *Dos dialetos populares às variedades cultas: a Sociolinguística na escola*. 2.ª ed., Juiz de Fora: Ed. UFJF, 39 – 151.

FARACO, Carlos Alberto (2008): *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*, São Paulo: Parábola.

GIL, Antonio Carlos (2006): *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5.ª ed., São Paulo: Atlas.

GORSKI, Edair Maria y Izete Lehmkuhl COELHO (2009): *Variação linguística e ensino de gramática*, [En línea] febrero de 2010. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2009v10n1p73> (Consulta: 31/7/2023).

MORENO FERNANDEZ, Francisco (2017): *Varietades de español y evaluación. Opiniones lingüísticas de los anglohablantes* [En línea] <https://glosas.anle.us/site/assets/files/1218/moreno-fernandez.pdf> (Consulta: 31/7/2023).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO/CONSELHO ADMINISTRATIVO (2009): *Resolução CEPE/CA N° 0225/2009 Reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Secretariado Executivo*, [En línea] octubre de 2009. http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2009/resolucao_225_09.pdf (Consulta: 31/7/2023).

ANEXOS

Gráfico 1: Distribución de los informantes por curso del grado.



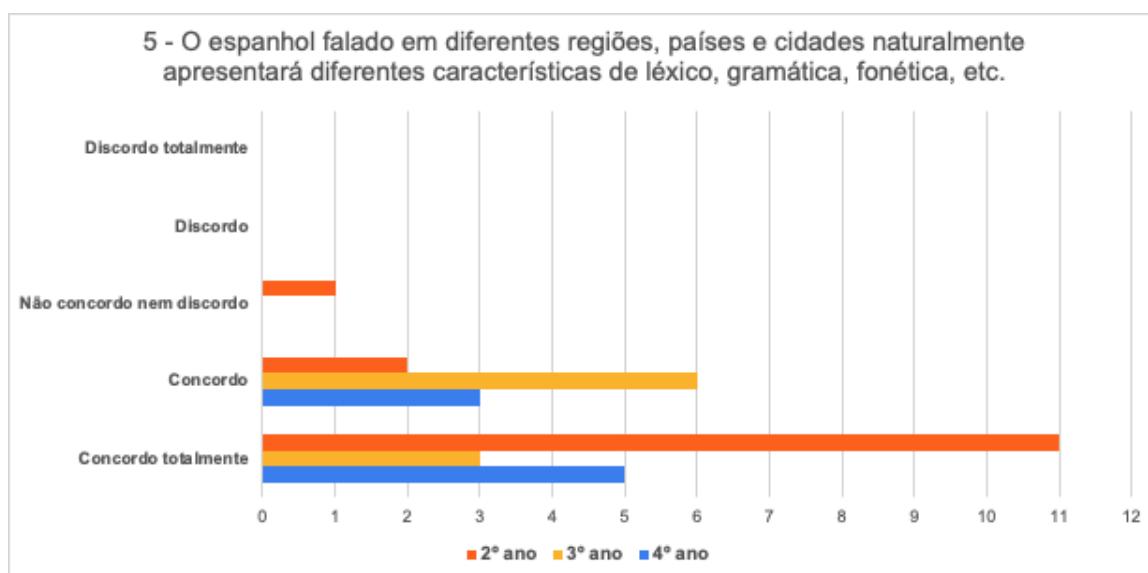
Fuente: Elaborado por las autoras con los datos del corpus.

Gráfico 2: Experiencias de estudio de la lengua española



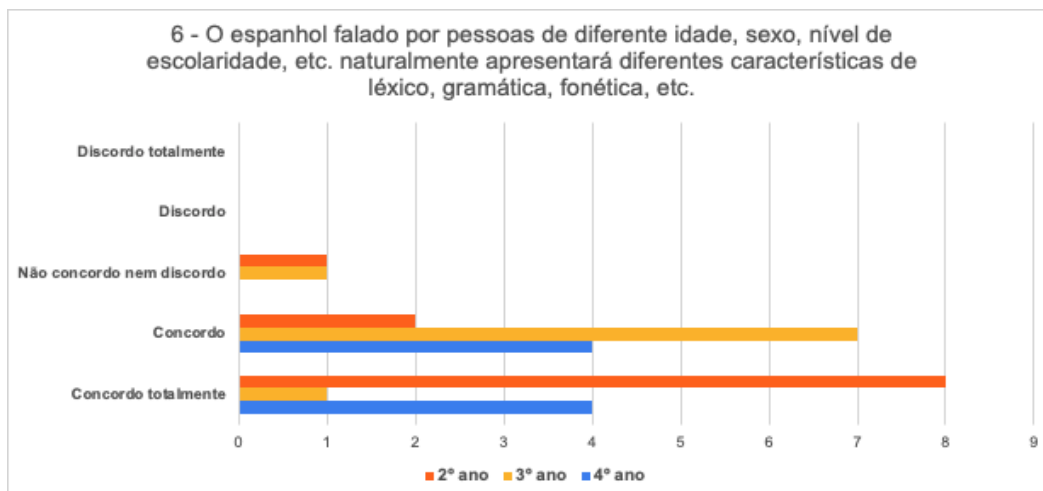
Fuente: Elaborado por las autoras con los datos del corpus.

Gráfico 3: Percepción de la variación geográfica



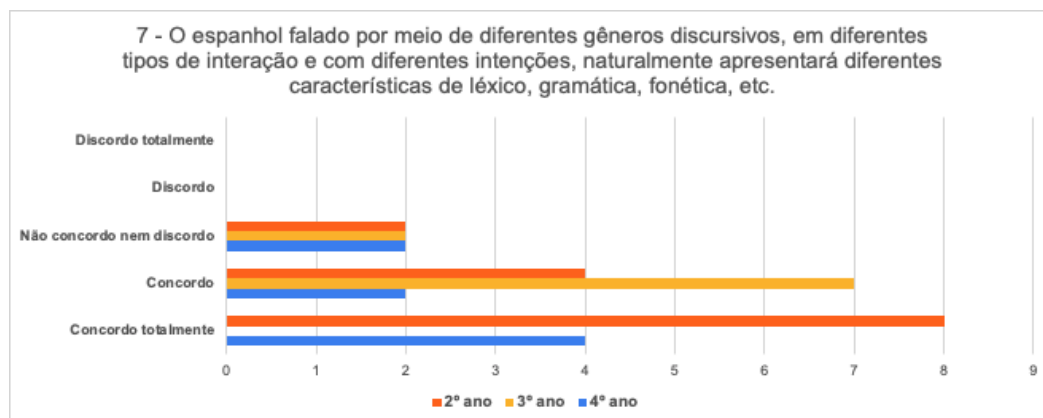
Fuente: Elaborado por las autoras con los datos del corpus.

Gráfico 4: Percepção de la variação social



Fuente: Elaborado por las autoras con los datos del corpus.

Gráfico 5: Percepção de la variação estilística



Fuente: Elaborado por las autoras con los datos del corpus.

Gráfico 6: Principais motivações para estudar a língua espanhola



Fuente: Elaborado por las autoras con los datos del corpus.

Gráfico 7: Géneros textuales en la comprensión auditiva



Fuente: Elaborado por las autoras con los datos del corpus.

Gráfico 8: Géneros textuales en la expresión oral



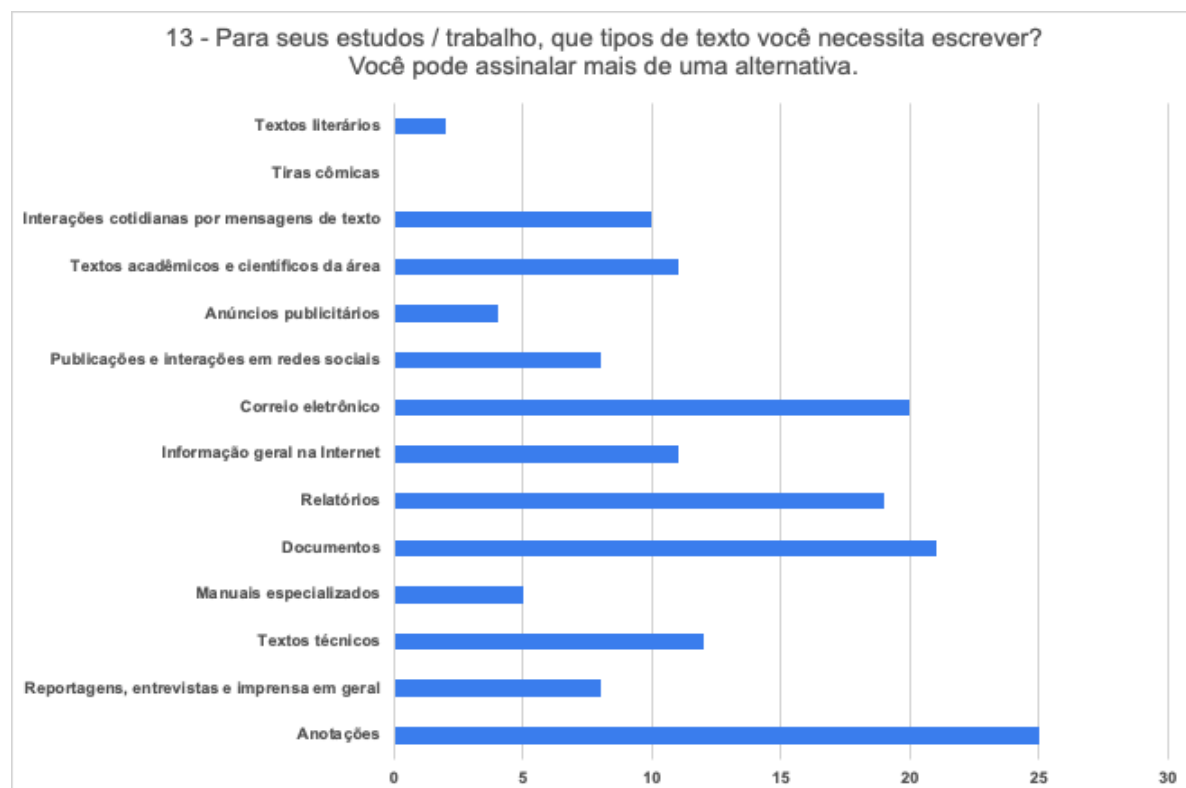
Fuente: Elaborado por las autoras con los datos del corpus.

Gráfico 9: Géneros textuales en la comprensión lectora



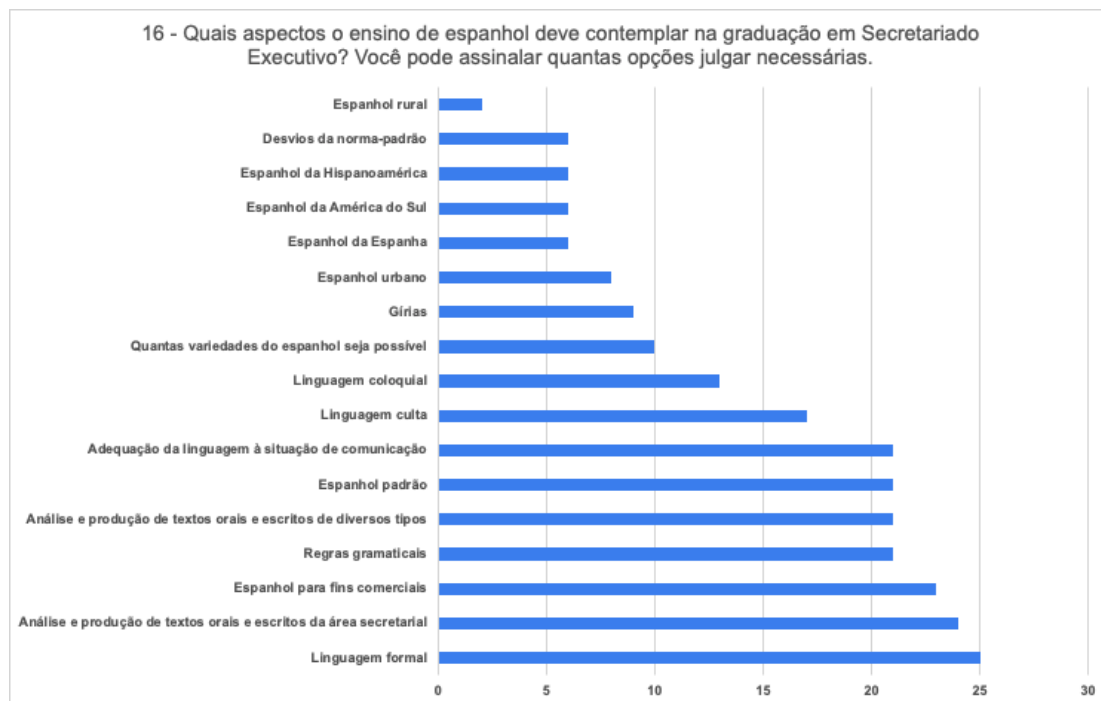
Fuente: Elaborado por las autoras con los datos del corpus.

Gráfico 10: Géneros textuales en la expresión escrita



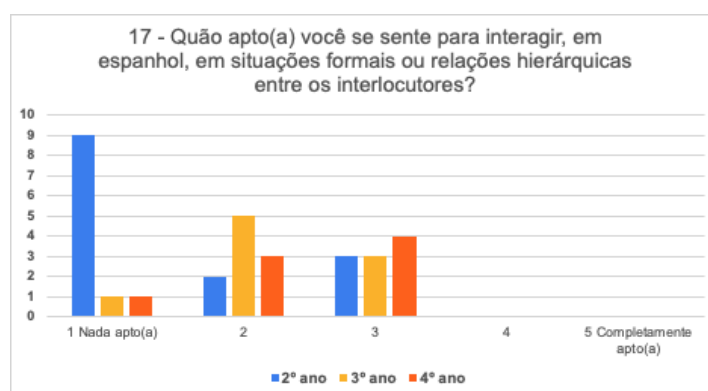
Fuente: Elaborado por las autoras con los datos del corpus.

Gráfico 11: Aspectos, contenidos y destrezas en la enseñanza de español



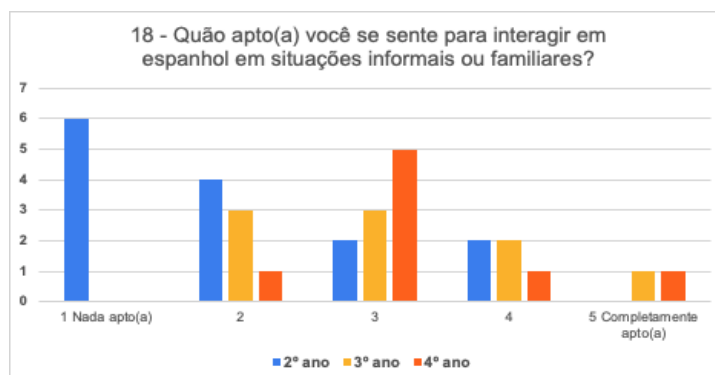
Fuente: Elaborado por las autoras con los datos del corpus.

Gráfico 12: Aptitud para interactuar en situaciones formales



Fuente: Elaborado por las autoras con los datos del corpus.

Gráfico 13: Aptitud para interactuar en situaciones informales



Fuente: Elaborado por las autoras con los datos del corpus



VII Congreso Internacional del
Español en Castilla y León

Español para Todos

