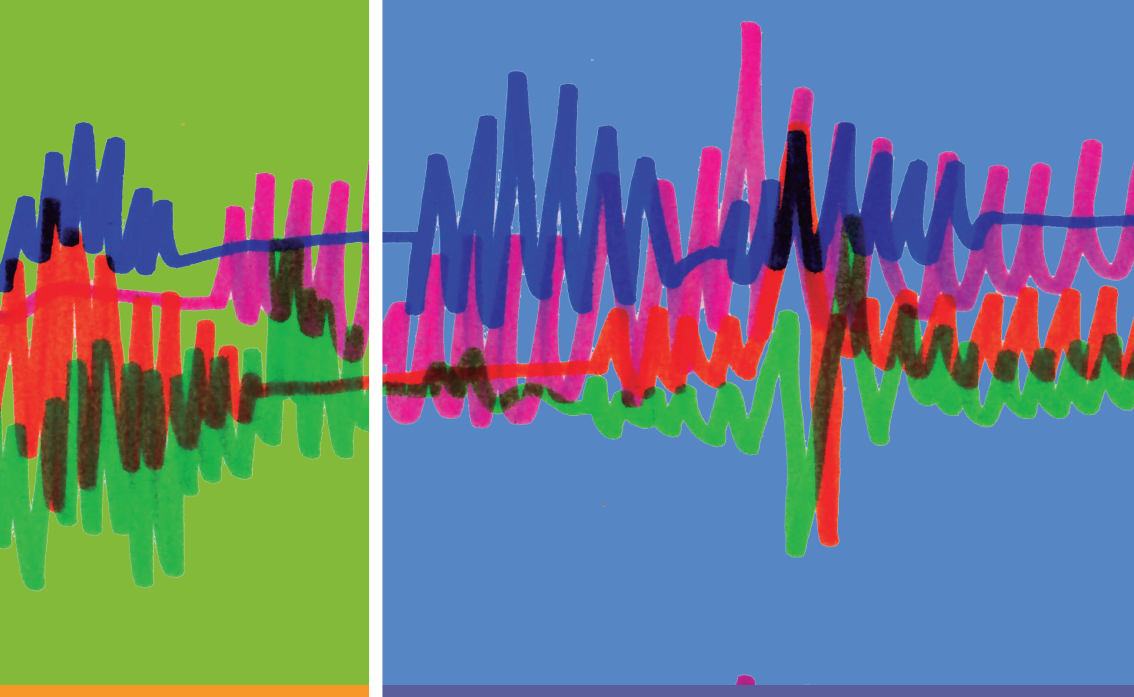


Mercedes Sanz Gil (coord.)

Estrategias lingüísticas para la sociedad multilingüe



Estrategias lingüísticas para la sociedad multilingüe

Mercedes Sanz Gil (coord.)

Estrategias lingüísticas
para la sociedad
multilingüe

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *Estrategias lingüísticas para la sociedad multilingüe*

Primera edición: diciembre de 2021

© Mercedes Sanz Gil (coordinadora)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-18819-82-7

DOI: <https://doi.org/10.36006/16333>

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Sumario

Presentación	9
MERCEDES SANZ GIL	
1. Desenlaces del contacto de lenguas en la Comunidad Valenciana: entre el cambio de código y el préstamo léxico	13
JOSÉ LUIS BLAS ARROYO	
2. El español de los medios de comunicación como modelo para la clase ELE	25
ELADIO DUQUE	
3. Los textos literarios en la clase de español como lengua extranjera para niños	37
MARCELA FRITZLER	
4. Introducción a la didáctica del español de la salud	51
MARTA GANCEDO RUIZ	
5. La mediación lingüística en español para fines específicos: el ámbito de los negocios	63
JORGE MARTÍ-CONTRERAS	
6. Interlengua e interferencia lingüística en estudiantes extranjeros de español en contextos de intercambio	77
CARLES NAVARRO-CARRASCOSA	

7. La mediación en el <i>Companion volume</i> (CV): exégesis y reflexiones para su inclusión en ELE	91
SARA ROBLES ÁVILA	
8. Los marcadores discursivos desde una perspectiva construccional en la conversación coloquial: integración del modelo de segmentación discursiva Val.Es.Co.	103
SHIMA SALAMEH JIMÉNEZ	
9. Las redes sociales más allá de la socialización y la comunicación	117
MERCEDES SANZ GIL	
10. Percepciones de docentes sobre las clases de español a inmigrantes adultos durante la epidemia COVID-19	129
MARCIN SOSINSKI	
11. Nuevas perspectivas en la enseñanza de la gramática del español	143
MÓNICA VELANDO CASANOVA	
12. Discurso dialógico y registro coloquial: variación y competencia comunicativa	155
FRANCISCO JAVIER VELLÓN LAHOZ	
13. El tratamiento del acto comunicativo de la queja en el ámbito del español para los negocios: algunas reflexiones	169
CRISTINA VILLALBA IBÁÑEZ	

Presentación

MERCEDES SANZ GIL
Universitat Jaume I

Uno de los rasgos que caracterizará al siglo XXI es el auge y presencia de sociedades multilingües y multiculturales por todos los rincones del planeta. Por una parte, los conflictos bélicos y las crisis sociales, políticas y económicas conllevan desplazamientos masivos de personas hacia otros destinos distintos de donde se producen; por otra, el potente desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación de las últimas décadas está permitiendo acortar tiempos y distancias, lo cual acerca de una manera u otra a todos los pueblos. Nunca antes había sido tan fácil entrar en contacto con hablantes de diferentes lenguas, ni nunca antes habíamos encontrado en nuestro entorno más cercano personas de procedencias tan variadas. El mundo globalizado en el que vivimos nos ha servido en bandeja una diversidad humana, lingüística y cultural que enriquece nuestras sociedades.

Estas sociedades multilingües y multiculturales precisan abordar la comunicación entre los hablantes desde nuevas perspectivas que desarrollen estrategias lingüísticas de intercomprensión, de actualidad y de anclaje con la realidad, que den respuesta a lo que la sociedad está demandando.

El lector de *Estrategias lingüísticas para la sociedad multilingüe* tiene ante sí una obra coral que recoge los estudios de trece investigadores e investigadoras, especialistas en enseñanza de lenguas, extranjeras o maternas, que ponen de manifiesto la necesidad de aportar nuevos enfoques en la enseñanza-aprendizaje que tengan en cuenta la diversidad lingüística y cultural.

Se ha considerado pertinente reunir estas trece investigaciones que ofrecen una amplia panorámica de estos nuevos enfoques desde diferentes perspectivas de la enseñanza aprendizaje de las lenguas: lengua hablada y discurso oral, lengua para fines profesionales, lengua para públicos específicos, enseñanza-aprendizaje de la gramática o enseñanza aprendizaje de la lengua con recursos digitales. Para una mejor localización en el conjunto de la obra, no obstante, se presentan los capítulos ordenados alfabéticamente según el apellido de su autor o autora.

Así pues, encontraremos en este volumen nuevas formas de enseñanza-aprendizaje de la lengua oral, alejadas de los estándares canónicos, en las que el motor central son la viveza y dinamismo que caracterizan la lengua hablada. En este sentido, José Luis Blas muestra la fluidez y economía lingüística que aporta la utilización indistinta y, a conveniencia, de lenguas que cohabitan en un mismo territorio o persona –en este caso entre el valenciano y el castellano– mediante los fenómenos del cambio de código y del préstamo léxico. Shima Salameh, por su parte, con el análisis del marcador discursivo del español *o sea* pone de manifiesto la utilidad de tratar la plurifuncionalidad característica de los marcadores discursivos desde la gramática de construcciones ya que permite simplificar su estudio. Francisco Javier Vellón reivindica el registro coloquial –descuidado por la mayoría de los manuales de aprendizaje de lenguas– como elemento esencial para adquirir una competencia lingüística eficaz a través de la educación conversacional, los rasgos de oralidad en la escritura y el contraste interlingüístico. Finalmente, Eladio Duque ofrece una reflexión sobre los modelos de lengua que se utilizan como referencia en la selección de textos para el aprendizaje del español, tomando como ejemplo la variedad genérica y la variedad en la tipología textual que caracteriza a los medios de comunicación.

Relacionado con el ámbito profesional, Marta Gancedo muestra un sector en el que se han realizado escasas investigaciones hasta la fecha, como es la enseñanza del español como lengua extranjera para profesionales sanitarios. Describe el perfil académico y profesional que debe caracterizar al profesorado que enseñe lengua extranjera en el ámbito de la salud y presenta las bases metodológicas para el diseño e impartición de un curso de español de estas características. Cristina Villalba, por su parte,

aborda el tema de la «queja» en el ámbito de los negocios, desde la globalidad, es decir, no solo como un género textual que los aprendices han de comprender y elaborar, sino también como una práctica social y cotidiana en la que es necesario saber reaccionar durante todo el proceso, desde que se emite la queja o reclamación hasta que se obtiene la resolución final; todo ello tras constatar que los manuales de aprendizaje se limitan a tratar únicamente la primera parte del proceso. Continuando en el mundo de los negocios, Jorge Martí pone en valor la competencia de mediación y presenta una tipología de actividades comunicativas que se pueden explotar en el aula para lograr un desarrollo de esta como competencia esencial en el ámbito profesional de los negocios. Finalmente, también relacionado con la competencia de mediación, Sara Robles explica los puntos clave de esta competencia, esbozada apenas en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* de 2001, del Consejo de Europa, y tratada ampliamente en el *Volumen complementario* de este, publicado en 2018 y actualizado en 2020. Aboga por su necesaria introducción en las programaciones y ofrece un decálogo de recomendaciones para su tratamiento en ELE.

De especial interés son los capítulos que abordan la enseñanza de la lengua a públicos particulares que no suelen ser los destinatarios habituales de los manuales de aprendizaje que encontramos en el mercado. Marcela Fritzler nos traslada a la infancia través de la literatura sudamericana con propuestas de aprendizaje del español para niños. Carles Navarro muestra algunos de los errores que suelen cometer los estudiantes universitarios de intercambio en programas internacionales cuando aprenden español, errores normalmente provocados por la interferencia del inglés, lengua común para todos ellos y muy utilizada en sus relaciones sociales. Finalmente, Marcin Sosinski nos acerca a otra realidad muy diferente de aprendizaje de una lengua: el colectivo de inmigrantes adultos; en este caso se centra en las percepciones y dificultades experimentadas por el profesorado que imparte docencia a este colectivo, especialmente durante el periodo de confinamiento de 2020 por la pandemia de la COVID-19.

Dos trabajos completan esta obra ofreciendo nuevos enfoques para la enseñanza-aprendizaje de la gramática y la enseñanza-aprendizaje de lenguas, aprovechando el potencial de las tecnologías de la información y de la comunicación. En el primer

caso, Mónica Velando pone de manifiesto la necesidad de una renovación en la manera de enseñar la gramática del español introduciendo nuevos enfoques, como el basado en «proyectos de escritura», que permite construir los conocimientos gramaticales al tiempo que se desarrollan actividades de análisis y de producción de textos. En el segundo caso, Mercedes Sanz muestra que un recurso cotidiano como son las redes sociales puede ir más allá de las meras funciones de comunicación y socialización para las que han sido concebidas y puede adentrarse en las prácticas docentes como una potente herramienta de aprendizaje espontáneo e informal de la lengua.

Conviene precisar que, en la mayoría de los capítulos, la lengua de referencia o tomada como ejemplo ha sido el español, bien como lengua materna o como lengua extranjera; sin embargo, buena parte de los estudios, experiencias o reflexiones aportadas son extrapolables a otras lenguas.

Este crisol de aportaciones pone de manifiesto que, entre los profesionales del ámbito lingüístico implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas, sea cual sea la etapa o el nivel académico para los que se programan los objetivos, los contenidos y las metodologías, existe un creciente interés en profundizar en el potencial del enfoque comunicativo ante los nuevos retos de las sociedades multiculturales y multilingües.

Como coordinadora del volumen, agradezco a los autores sus valiosas aportaciones y su inestimable colaboración en todo el proceso cumpliendo escrupulosamente con los plazos e indicaciones marcados por la editorial. Agradezco igualmente al Área de Lengua Española del Departamento de Filología y Culturas Europeas de la Universitat Jaume I su soporte académico y apoyo económico para que este volumen vea la luz. También al proyecto de investigación *Disponibilidad léxica en niños de 6 a 12 años y adaptación del léxico en el ámbito de la enseñanza de Español como lengua extranjera para niños (DILE)* (UJI-A2020-22) y al GIEELE (Grupo de innovación Educativa de Español como Lengua Extranjera) de la Universitat Jaume I, ambos como germen del proyecto sobre el que se sustenta esta publicación.

Desenlaces del contacto de lenguas en la Comunidad Valenciana: entre el cambio de código y el préstamo léxico

José Luis Blas Arroyo
Universitat Jaume I
blas@uji.es

Resumen

El español de las comunidades de habla valencianas es el resultado de procesos de variación y cambio lingüístico cuyo origen se remonta con frecuencia a varios siglos atrás. Incluso en la esfera del contacto lingüístico, a la que se ciñe el interés del presente capítulo, el castellano de las tierras valencianas es testigo de la huella que han ejercido diversas lenguas, las cuales, por razones diversas, han convivido con él en diferentes momentos de la historia. Aun así, hablar de contacto en estas tierras es ante todo hablar de la huella ejercida recíprocamente por las dos principales lenguas históricas de la región: por un lado, la variedad valenciana del catalán; por otro, el castellano o español. A diferencia de otras variedades dialectales, el estudio de la lengua española en contacto con el valenciano es un ámbito de investigación escasamente desarrollado hasta hace relativamente poco. Sin embargo, la disponibilidad desde hace algunos años de varios corpus orales ha hecho posible la realización de estudios cada vez más sistemáticos y rigurosos. A partir de estos materiales, en este capítulo se presentan esquemáticamente dos de los principales desenlaces de ese contacto, cuyos límites no siempre están suficientemente bien definidos, lo que tiene implicaciones teóricas importantes para la lingüística de contacto: el cambio de código y el préstamo léxico.

Palabras clave: cambio de código, préstamo léxico, lenguas en contacto, español, valenciano-catalán.

1.1. Introducción

Como cualquier otra variedad dialectal, el español hablado en los territorios de la actual Comunidad Autónoma Valenciana es el resultado de numerosos procesos de variación y cambio lingüístico cuyo origen se remonta a muchos siglos atrás. Incluso en la esfera del contacto lingüístico, a la que se circunscribe el interés del presente capítulo, el castellano de las tierras valencianas es testigo de la huella que han ejercido diversas lenguas, las cuales, por razones diversas, han convivido con él en diferentes momentos de la historia. Este es el caso, por ejemplo, del antiguo aragonés en la Edad Media (Casanova, 2001) o, en tiempos mucho más recientes, del inglés, incluso en esferas que ya no alcanzan solo a las nuevas tecnologías, sino también a muchos otros dominios de uso, como revela el paisaje lingüístico de tantos pueblos y ciudades valencianas (Martínez Ibarra, 2016). Tampoco hay que olvidar otros desenlaces más recientes del contacto de lenguas, como los que tienen lugar en territorios donde se concentran grandes grupos de población inmigrante. Así sucede, por ejemplo, en ciudades como Castellón, donde la llegada desde hace un par de décadas de numerosos rumanos está alumbrando nuevas variedades de contacto hasta la fecha desconocidas (Schulte, 2012).

Aun así, hablar hoy de contacto lingüístico en la Comunidad Valenciana es ante todo hablar de la impronta mutua ejercida tras siglos de intensa convivencia entre las dos principales lenguas históricas de la región: por un lado, la variedad valenciana del catalán –que en estas páginas denominaremos preferentemente valenciano, por ser el nombre comúnmente más utilizado en casi todos los ámbitos– y, por otro, el castellano o español. El estudio del español en contacto con el valenciano es un campo de investigación escasamente desarrollado hasta hace relativamente poco. Sin embargo, la disponibilidad de varios corpus orales en diversas comunidades de habla valencianas en los últimos años –Macrocorpus sociolingüístico de Castellón y sus comarcas (MCSCS) (Blas Arroyo, 2009), Corpus PRESEEA de Valencia (PRESEVAL) (Gómez Molina, 2007) y Corpus Valesco (Cabedo y Pons, 201), entre otros–, ha hecho posible la realización de estudios cada vez más rigurosos. Precisamente, a partir de estos materiales, en estas páginas se repasan dos de las princi-

pales consecuencias de este contacto, cuyos límites no siempre están suficientemente definidos, lo que tiene implicaciones teóricas importantes para la lingüística de contacto: el cambio de código y el préstamo léxico.

1.2. Aspectos funcionales del cambio de código en tierras valencianas

Pese a que los límites de este desenlace del contacto están todavía lejos de ser aceptados unánimemente por todos los estudiosos, en este apartado entendemos por cambio de código (CD) la alternancia de lenguas en boca de un mismo hablante y en un mismo acto comunicativo. Entre los formatos diversos que permite el cambio de código en las comarcas de habla valencianas son particularmente frecuentes los llamados «cambios tipo etiqueta» (*tag-switches*), bajo la forma de marcadores discursivos, fórmulas de saludo o despedida, expresiones idiomáticas, términos relativos a comidas y bebidas, etc., los cuales son posibles incluso en boca de monolingües castellanohablantes con una competencia pasiva en valenciano. Estos cambios obedecen normalmente a estrategias de acomodación o solidaridad con los interlocutores valencianohablantes, o a un uso emblemático del cambio de lengua como signo de identidad colectiva. Käuper y Guerrero (2008), por ejemplo, ilustran este tipo de CD en el habla de los graueros, vecinos de El Grao de Castellón, un barrio portuario de mayoría castellanohablante. Así, en las conversaciones entre sus miembros, casi siempre en castellano, son frecuentes las formas de saludo (*bon dia*, *bona vespra(d)a*) y despedida (*hasta demà* (sic), *monanem*, *mone*), los agradecimientos (*moltes gràcies*, *de res*), expresiones fijas relacionadas con la alimentación (*bon profit*, *salut i força al canut*), la sorpresa (*mare meua*, *la mare que va!*), los insultos (*fill de puta*), etc.

Por su parte, Lavender (2017) ha señalado también que este es el tipo de cambio de código que predomina entre los usuarios valencianos de la red social Twitter, cuyo empleo de enunciados como los de (1) entraña también una función claramente solidaria:

(1) Se acabó por hoy... *bona nit* y a descansar

Ahora bien, en las conversaciones valencianas no faltan tampoco los ejemplos de CD más complejos, y para los que normalmente se requiere ya una competencia activa en las dos lenguas. Para la caracterización funcional de estos, continúa siendo útil la vieja distinción entre cambios transaccionales y cambios metafóricos. Los primeros tienen lugar cuando el cambio de lengua obedece a alguno de los componentes del acto comunicativo, como la identidad lingüística de los interlocutores o el tópico de habla. Una muestra de lo primero se puede apreciar en el siguiente fragmento, en el que una hablante se dirige alternativamente a su interlocutor valencianohablante, y a renglón seguido, a otro (un policía) en castellano, cuando pregunta a este último por una dirección concreta:

(2) A: espera José/ ara li ho pregunte a eixe policia (3'') // oiga / ¿por aquí cerca está la Confederación Hidrográfica del Júcar? (Gómez Molina y Gómez Devís, 2000, p. 345)

Por su parte, los cambios metafóricos encierran determinados efectos comunicativos o sociolingüísticos. Una de las funciones más frecuentes del cambio de código en las hablas valencianas es la reproducción de citas en estilo directo, como en (3), o la repetición total o parcial de un mismo contenido en las dos lenguas, como muestra el fragmento (4):

(3) C: y... y me dijo: «és molt bonica /no sé el nombre de la chiquita» (PRESEVAL)

(4) ... siempre habrá gente que tendrá dinero o no/ como los colegios/ «yo quiero que mi hija vaya a las carmelitas»/ o «jo vull que la meva filla vaja al col·legi» (MCSCS)

No faltan tampoco ocasiones en las que, siguiendo a Gumperz (1982), el hablante califica el mensaje de diversas maneras. Una de las más interesantes desde una óptica pragmático-discursiva y sociolingüística es el empleo del CD como estrategia para subrayar la distinción simbólica entre las esferas del *nosotros* vs. *ellos*, o lo que es lo mismo, como una marca que singulariza el reper-

torio comunicativo del endrogrupo frente a los demás. Algo de eso se puede apreciar en el siguiente fragmento extraído del MCSCS. En él se ve cómo, pese a la «obligación» del entrevistador de mantener una conversación en castellano con su interlocutor, en un momento determinado decide cambiar al valenciano con el fin de reconocer a este como un miembro cualificado de una comunidad de habla en la que ambos participan. Lo que, de paso, provoca el uso de esta lengua en las primeras frases del entrevistado:

(5) E: ¿tú qué recuerdas con más cariño de tus años en la escuela? ¿qué recuerdas con más agrado de aquellos años? *Quan anaes a escola?*

I: *Tu anaes a les monges/ pero yo tota la lletra que sé me la va ensenyar un mestre que estae en una masía* allí en el pueblo que decían ... (MCSCS)

Esta estrategia conversacional –no exenta de un cierto cariz identitario– se ha descrito también en la actuación de algunos comunicadores valencianos, que, en el intento de acercar su habla a la del público al que se dirigen, utilizan con profusión el CD, al que dotan, además, de una particular vis humorística (Blas Arroyo, 1998). En una mezcla de español y valenciano coloquial, tan solo aparentemente anárquica, así contaba el locutor castellonense Vicente Miralles (más conocido como Troncho) una anécdota personal a sus seguidores radiofónicos. Para estos, esta manera lingüísticamente híbrida de relatar historias debía de resultar sumamente atractiva, a juzgar por el éxito de audiencia que tenía entre amplios sectores populares, cuyos cambios de ida y vuelta entre valenciano y castellano podían ser vistos también como una práctica comunicativa común:

(6) Inauguraron en Burriana... el último tanatorio de Burriana, me voy con una cámara a hacer la entrevista al bueno de Vicente Blay y Manolo Blay, que son los dueños del Tanatorio de Burriana. Al ir a hacer la entrevista, como está de moda esto de los teléfonos móviles, pues yo digo: «para que no se me ponga en marcha el teléfono pues me lo guardaré»; y allí había una caja mortuoria, un ataúd, lo que *coneixem per un ataúd* [cat. *taüt*]; *Trontxet agarra* el teléfono [cat.

telèfon] i el dixet al ataúd, acabe la entrevista [cat. l'entrevista]... Y como era una fiesta el alcalde y to(do) la inauguración del nuevo tanatorio de Burriana, pues todos al Morro a cenar; y yo, como tenía que hacer el programa me vine para el programa y llego aquí y me quedo sin teléfono y digo: «uy, el teléfono, me cague en la mar, Trontxet, que te l'has dixat al ataúd»; rapidito llamé, me cogió el guardia jurado que había en la puerta «oiga que en la caja, la que era gris, me he dejado yo tal...»; «oiga a mí me han contrata(d)o para estar en la puerta, jo no vaig a cap ataúd a buscar telèfons allí dins; además se los han lleva(d)o al almacén»; «uy, la Mare de Deu, Trontxet, ja le han volat el telèfon mòbil».

Con todo, la mezcla de lenguas con una intención humorística no es privativa del presente. Ya en los siglos XVIII y XIX, la literatura popular aparecía plagada de valencianohablantes que intentaban hablar la lengua de prestigio: el castellano, pero que en la práctica solo conseguían «chapurrearla», dejando a su paso coloquialismos y vulgarismos característicos del habla rústica, así como numerosos ejemplos de transferencia y cambio de código (Martí, 1996; Sempere, 2002). Aun así, la intención última que subyace en estos casos es significativamente distinta a la que apreciamos en (6). Si en este último, el humor se pone claramente al servicio de la solidaridad intragrupal, en las *espardenyas*¹ de sainetes y demás manifestaciones del teatro popular valenciano, los continuos cambios al valenciano desde una lengua que claramente no se domina son el correlato de una situación nítidamente diglósica, en la que el español parece reservado exclusivamente a las élites sociales.

Desde un punto de vista estructural, a diferencia de los «cambios tipo etiqueta», que revisábamos más arriba, y que operan generalmente en los márgenes del enunciado, los cambios de código más complejos condicionan la estructura oracional de varias maneras. Así, se habla de cambios *interoracionales* cuando el cambio se produce en los límites entre oraciones, como sucede en (7). Sin embargo, no faltan los ejemplos en los que la alternancia se produce en el interior de los componentes de la oración, como sucede en (8) entre el sujeto y el predicado:

1. Literalmente «alpargatazos», por ser la *espardenya* la alpargata de esparto, el calzado característico de las clases populares valencianas durante siglos.

(7) ...las fallas por supuesto/ *sóc valenciana, filla/ la traca/ sóc traquera/ festera/ y/* aunque no soy futbolera/ pues también me gusta saber que el Valencia gana (MCSCS)

(8) Está claro no que no *m'apeteix* (VALESCO)

1.3. Prestamos ocasionales, consolidados y calcos en el español valenciano

Un caso particularmente discutido en la bibliografía sobre el contacto es el estatus de aquellas expresiones en las que ese cambio intraoracional no afecta a fragmentos compuestos por múltiples palabras, sino a términos aislados o léxias complejas de una lengua que, como si de islas léxicas se tratara, aparecen aisladas en el seno de un discurso producido íntegramente en otro idioma. Es lo que sucede, por ejemplo, en el siguiente enunciado, en el que el hablante utiliza una forma adjetiva valenciana (*cansats*) que contrasta con el resto de su discurso en castellano:

(9) La tía V cuando son las tres: «ahora vamos a descansar que estamos *cansats* (MCSCS)

Estas inserciones léxicas difieren, a juicio de Poplack (1988), de otros casos, que la lingüista americana ha denominado préstamos ocasionales o espontáneos (*nonce borrowings*). Así, a diferencia de fragmentos como los de (9), en enunciados como los de (10), el hablante adapta un préstamo ocasional como el verbo valenciano *espolsar* ('sacudir') a la gramática de la lengua receptora, en concreto, a la morfología del imperfecto de indicativo de los verbos de la primera conjugación del español:

(10) pero antes habían/ unas máquinas que llevaban como una especie de manilla/ que sacaban el tubérculo/ lo *espolsaban* así (PRESEVAL)

(11) ¿dónde te has tenido que ir?

A: a lo de la *yaya* (VALESCO)

Por otro lado, estos *nonce borrowings* difieren de los préstamos *consolidados* –ejemplificados en (11) con el término con que se suele identificar a la abuela en tierras valencianas: *iaia*–, ya que, a diferencia de estos últimos, carecen de suficiente difusión social, de tal manera que obedecen antes a actos comunicativos transitorios que a verdaderas transferencias léxicas, asentadas ya suficientemente en el léxico comunitario.

Por lo que a los préstamos consolidados se refiere, en las comunidades de habla valencianas encontramos una nómina relativamente extensa de valencianismos léxicos, distribuidos preferentemente en campos semánticos relativos a la vida cotidiana, como productos típicos de la tierra, vestidos, términos relacionados con el cuerpo humano, acciones y actitudes, juegos, locuciones, interjecciones, etc. La mayoría tienen equivalentes en otras variedades del castellano, desplazados en estas hablas por formas vernáculas tomadas directamente del valenciano: *táperas* ('alcaparras'), *garreta* ('morcillo de ternera'), *bajoca-bachoqueta* ('judía'), *chopar(se)* ('empapar o empaparse'), *socarrar* ('chamuscarse'), *chafardear* ('curiosear'), *destarifo* ('chifladura'), *novensano* ('recién casado'), *sucar* ('untar'), *carlota* ('zanahoria'), *estar fava*, ('estar tonto'), *torrar(se)* ('adormilar o adormilarse'), *charrar* ('charlar'), *desficioso* ('desganado'), *camal* (pernera), *au* ('adiós'), etc. Algunos de estos préstamos representan casos de especialización semántica, que permiten su distinción respecto a otras variantes léxicas relacionadas. Así, en Valencia se distingue entre la *clóchina* (variedad autóctona del molusco conocido generalmente como «mejillón» en otras regiones, y de tamaño más reducido) y el *mejillón* propiamente dicho, término con el que se designa al resto de los ejemplares de esta especie.

Otros vocablos, por el contrario, tienen más complicada su equivalencia en otras variedades, y se introducen a menudo sin integrar lingüísticamente en el español de la comunidad. Así ocurre, por ejemplo, con algunos productos típicamente valencianos como *farçons*, *fideuá*, *esgarraet*, *paella*, *masclatá*, *ninot*; o expresiones coloquiales como *ché* (*chá* en Castellón), *i avant*, *a fer la ma*, etc. (para otros ejemplos de este léxico vernáculo, véase Casanova, 1996; Giménez Folqués, 2017; Casanova Ávalos, 2020; Gómez Devís, 2004, entre otros).

Como contrapartida, otros valencianismos pueden considerarse meros préstamos de traducción, ya que a un significante

común a otras variedades hispánicas se añaden sentidos procedentes de la lengua autóctona. Así, ocurre, por ejemplo, con algunos usos del verbo *agradar* ejemplificados en (12), y que en otras hablas peninsulares se resuelven comúnmente mediante el empleo de *gustar*:

(12) Cuando lo pasas bien no te *agrada* que se acaben [las vacaciones] y cuando lo pasas mal pues preferirías, a lo mejor, ponerte a trabajar (MCSCS)

Lo mismo sucede con otras acepciones de *gastar* ('usar, emplear': «esa marca de leche no la *gasto*»), *faena* ('tarea en general': «tengo mucha *faena*»), *plegar* ('terminar el trabajo'), *natural* ('del tiempo': «¿Leche natural o fría? Natural»), *puesto* ('lugar': «lo vemos en todos los *puestos*»), *tirar* ('echar a alguien de algún sitio': «lo han *tirado* del trabajo»), *gana* ('apetito': «¿no tienes *gana*?»), etc.

En el plano léxico hay que considerar también algunos calcos semánticos bajo la forma de locuciones o colocaciones que traducen literalmente las correspondientes valencianas. Es el caso del *me sabe mal* (cat. *em sap greu*) en (13), muy frecuente en estas hablas; o el apéndice interrogativo de confirmación *¿quieres decir?* ('¿de verdad?'), habitual, por ejemplo, en muchas conversaciones castellonenses, como la ilustrada en (14):

(13) Y yo lo acompaño, lo que pasa que a él le *sabe mal*, pero a mí también me *sabe mal* dejarlo solo (MCSCS)

(14) I: yo creo que miedo a la muerte sí que tienes, porque todo el mundo tiene miedo a la muerte/ creo yo

E: *¿quieres decir?*

En este apartado sobresalen también numerosas expresiones con el verbo *hacer*, que, al igual que en otras hablas del ámbito lingüístico catalán (Freixas, 2019), traducen las correspondientes valencianas con *fer*, un verbo especialmente productivo en esta lengua. Aunque algunas de estas expresiones pueden encontrarse también en otras variedades peninsulares (quizá no con la misma frecuencia, aunque faltan estudios cuantitativos que lo

certifiquen), otras tienen un perfil característicamente vernáculo. La siguiente es una pequeña, pero representativa, muestra de tales usos:

(15) Pues o me quieren timar o me quieren *hacer miedo* o algo/ y yo «¡pos si queréis entrar, ya me diréis quién es!» (MCSCS).

(16) ¡Con una varita en la mano! Recuerdo que era porque *hicimos tarde* a las filas, o no sé qué (MCSCS)

(17) ... luego estaba embarazada de dos meses/ de mi hija// d(e) ahí hasta aquí/ los culebrones que *hacen en la tele*/ me río yo (PRESEVAL)

(18) ... las fiestas de aquí de Puzol son ahora en San Juan que hay y la víspera de San Juan se *hacen toros*, cosa que a mí me gusta mucho (PRESEVAL)

Todas ellas se corresponden con expresiones equivalentes que en otras variedades emplean distintos verbos de apoyo (*meter miedo*, *llegamos tarde*, *ponen/echan en la televisión*, etc.). Otras del mismo tenor son: *hacerse un café* ('tomarse un café'), *hacer vacaciones* ('coger vacaciones'), *hacerse el pelo* ('peinarse'), *hacer las cosas arreu* (hacer las cosas de cualquier manera), *hacer olor* (oler), *hacer buena/mala cara* ('tener buena/mala cara'), etc.

1.4. Retos futuros de la lingüística de contacto en Valencia

Al igual que otras variedades de contacto en España, el estudio del español en tierras valencianas es un ámbito de estudio que ha contado con escaso desarrollo hasta tiempos recientes. Con todo, la publicación en los últimos años de diversos corpus de habla real ha permitido la realización de estudios cada vez más rigurosos, que van más allá de la mera descripción y clasificación de los fenómenos que caracterizaban los ensayos pioneros. Aun así, en esta labor, en la que dialectólogos y sociolingüistas tienen ante sí un apasionante campo de estudio, son muchas las

tareas pendientes. La ampliación y renovación de los corpus, el refinamiento en los métodos y herramientas para el análisis, la comparación con los desenlaces del contacto en otras regiones del mismo ámbito lingüístico, las correlaciones con diversos factores sociológicos o la atención a otros periodos de la historia diferentes del actual son algunos de los cometidos más perentorios.

Bibliografía

- Blas Arroyo, J. L. (1998). Efectos del cambio de código en los medios de comunicación audiovisuales. Análisis del discurso bilingüe español-catalán. *Iberoromania*, 48, 38-65.
- Blas Arroyo, J. L. (coord.) (2009). *Corpus sociolingüístico de Castellón de la Plana y su área metropolitana*. Castellón: Universitat Jaume I.
- Cabedo, A. y Pons, S. (eds.) (2011). *Corpus Val.Es.Co 2.0*. <http://www.valesco.es>.
- Casanova, E. (1996). El castellà de València. En: Briz, A. (ed.). *Pragmática y gramática del español hablado* (pp. 293-298). Zaragoza: Pórtico.
- Casanova, E. (2001). La frontera lingüística castellano-catalana en el País Valenciano. *Revista de Filología Románica*, 18, 213-260.
- Casanova Ávalos, M. (2020). *El léxico disponible de los jóvenes de Castellón*. Castellón: Universitat Jaume I.
- Freixas, M. (2019). Combinaciones léxicas con el verbo hacer en el español de Cataluña. En: Poch, D. (ed.). *El español en contacto con otras lenguas peninsulares* (pp. 225-262). Madrid: Iberoamericana.
- Giménez Folqués, D. (2017). 100 voces y expresiones del español de Valencia en el aula de ELE. *Revista Foro de profesores de E/LE*, 13, 131-141.
- Gómez Devís, B. (2004). *La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos: reflexión metodológica, análisis sociolingüístico y aplicaciones*. Valencia: Universitat de València.
- Gómez Molina, J. R. (2007). *El español hablado de Valencia. Materiales para su estudio* (3.ª ed.). Valencia: Universitat de València.
- Gómez Molina, J. R. y Gómez Devís, B. (2000). Transferencia y cambio de código en una comunidad bilingüe: área metropolitana de Valencia (I, II). *Contextos*, 33-36, 309-360.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Käuper, A. y Guerrero, C. J. (2008). El habla de los graueros: peculiaridades del castellano de los jóvenes del distrito portuario de Castellón. En: Sinner, C. y Wesch, A. (eds.). *El castellano en las tierras de habla catalana* (pp. 133-154). Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- Lavender, A. J. (2017). *Code Switching, lexical borrowing, and polylinguaging in Valencian Spanish: an analysis of data from conversational corpora and Twitter*. Albany: University of New York at Albany.
- Martí, J. (1996). Contacte lingüístic entre el català i el castellà a la València dels segles XVIII i XIX. *Caplletra*, 20, 207-236.
- Martínez Ibarra, F. (2016). Spanish and Valencian in contact: A study on the linguistic landscape of Elche. En: Sessarego, S. y Tejedó-Herrero, F. (eds.). *Spanish language and sociolinguistic analysis* (pp. 135-153). Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- Poplack, S. (1988). Conséquences linguistiques du contact de langues: Un modèle d'analyse variationniste. *Langage et Société*, 43, 23-48.
- Schulte, K. (2012). La aparición de nuevas variedades romances: el contacto lingüístico entre rumano, castellano y valenciano en Castellón de la Plana. En: Iliescu, C. (ed.). *Traducción y aculturación en la era global* (pp. 119-134). Alicante: Agua Clara.
- Sempere, J. A. (2002). Aspectos históricos del contacto lingüístico entre el castellano y el valenciano. En: Echenique Elizondo, M. T. y Sánchez Méndez, J. (eds.). *Actas del V Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española* (pp. 1795-1806). Madrid: Gredos.

El español de los medios de comunicación como modelo para la clase ELE

ELADIO DUQUE

Universidad Complutense de Madrid

eladio.duque.gomez@ucm.es

Resumen

Este capítulo dirige la reflexión sobre el modelo de la lengua hacia la selección de los tipos de texto en la enseñanza del español como lengua extranjera. Desde este punto de vista, el alumno debe enfrentarse, en la medida de lo posible, a la gran variedad de modelos existentes en la comunicación real situada, con el objetivo de seleccionar, de manera adecuada, los tipos de textos –orales y escritos– que le resultarán necesarios para su integración en las comunidades de práctica de las que quiere formar parte, en las que los medios de comunicación ocupan un lugar destacado. Con todo, es necesario aclarar que el español de los medios no puede entenderse como una realidad homogénea, sino como un conjunto heterogéneo de géneros textuales que presentan características formales diferenciadas y que son consumidos y valorados de diferente manera por diferentes comunidades. El capítulo concluye, por tanto, que plantear de manera rigurosa el español de los medios como modelo de la lengua para la enseñanza implica hacerlo en términos de sus diferentes géneros textuales y considerando dos criterios principales: por un lado, la distinta función en la sociedad que ocupa cada género mediático y, por otro lado, sus características lingüísticas en relación con otros tipos de texto.

Palabras clave: variación lingüística, enfoque textual, español como segunda lengua, noticia.

2.1. Introducción

Presentar el español de los medios como el modelo de enseñanza de la lengua supone aceptar un nivel de abstracción que puede resultar problemático para una tarea tan concreta y situada como aprender una lengua extranjera. Tal nivel de abstracción cristaliza en dos supuestos inherentes al título de este capítulo, que, de una parte, presupone que el español de los medios es una realidad uniforme y, de otra parte, asume que debemos construir o elegir un único modelo de la lengua para su enseñanza. Nuestro objetivo, sin embargo, es reflexionar sobre los textos mediáticos en la enseñanza del español como lengua extranjera a partir de un mayor nivel de concreción, al entender que el aprendizaje de la lengua consiste en aprender a actuar verbalmente en las prácticas situadas de comunidades concretas. En este sentido, muchos géneros mediáticos pueden servir como modelos de enseñanza por dos razones principales. En primer lugar y desde un punto de vista funcional, porque desempeñan, por sí mismos, un papel muy relevante en las prácticas de las comunidades en las que se integran los aprendices y, en segundo lugar y desde un punto de vista formal, porque ejemplifican una gran variedad de recursos y procedimientos lingüísticos que son útiles no solo en la interpretación de dichos textos, sino transversalmente, en la interpretación y producción de otras prácticas discursivas.

El capítulo sigue un trazado deductivo, que parte del planteamiento general del problema para avanzar hacia cuestiones progresivamente específicas. De este modo, el próximo apartado introduce el debate sobre el modelo de la lengua en la enseñanza del español para extranjeros. Este debate nos conduce a la conveniencia de tratar los modelos en términos de tipos de texto, cuestión en la que se detiene el apartado tercero. El apartado cuarto, por su parte, se concentra en el lugar de los textos mediáticos en la enseñanza del español como lengua extranjera y el quinto ejemplifica, mediante el caso de la noticia, el enfoque propuesto. El apartado sexto presenta las conclusiones.

2.2. Los modelos de la lengua

El problema del modelo de la lengua se reformula habitualmente mediante la pregunta «¿Qué español enseñar?» (Moreno Fernández, 2007). Aunque las respuestas suelen detenerse en la tensión entre las variedades geolectales (Andión, 2019; Vázquez, 2008), la variación situacional también constituye una parte fundamental de la discusión (Garrido, 2014; Martín Peris, 2001). Moreno Fernández (2018, p. 385), en línea con Andión (2007), propone una razonable respuesta que aúna estas dos preocupaciones: «La adecuación del modelo de lengua a las características del entorno y a las necesidades de los estudiantes es la estrategia más conveniente para afrontar el tratamiento de las variedades en la enseñanza de español».

En cuanto al entorno, el modelo preferente puede seguir la variedad geolectal del lugar donde se esté, si el alumno se encuentra en inmersión, o de la zona de influencia más cercana, si no lo está. De este modo, como el resto de hablantes, los aprendices irán integrándose en un único dialecto de la comunidad de referencia de la que quieran formar parte, aunque, al igual que el resto de hablantes, estén expuestos a otras variantes, lo cual «no es un problema sino enriquecimiento lingüístico y cultural» (Vázquez, 2008). En cuanto a las necesidades de los estudiantes, podemos entenderlas como la previsible actividad comunicativa que buscan desarrollar esos aprendices, las cuales se materializan en diferentes tipos de textos. Estas necesidades son inevitablemente múltiples, por lo que un modelo único o general puede distraernos de la enseñanza de la lengua desde un enfoque orientado a la acción, en el que «los alumnos aprenden una lengua [...] como miembros de una sociedad que tiene tareas [...] que llevar a cabo en una serie *determinada* de circunstancias, en un entorno *específico* y dentro de un campo de acción *concreto*» (Consejo de Europa, 2001, p. 9).

De este modo, tenemos que «la diversidad de modelos de la lengua, en tanto que objeto de aprendizaje, está estrechamente vinculada a la existencia de diversos tipos de textos y de diversas prácticas comunicativas en que aquellos se inscriben» (Martín Peris, 2001, p. 109). Por esta razón, no se aprende la lengua en abstracto, sino en el marco de tipos de textos específicos, asociados a prácticas recurrentes o, lo que es lo mismo: «la enseñanza y ad-

quisición de la lengua española es un proceso de desarrollo de recursos y procedimientos de construcción de discursos en textos de diferentes tipos» (Garrido, 2014, p. 211). En definitiva, una vez resuelta la variedad geolectal preferente en la enseñanza, la pregunta sobre el modelo de la lengua es la pregunta sobre qué géneros textuales –orales y escritos– seleccionar en la enseñanza del español. Este planteamiento nos conduce a la enseñanza de la lengua basada en textos y géneros textuales, entre los que –como se ha indicado– los textos mediáticos ocupan un lugar relevante.

2.3. Textos y géneros en la enseñanza de la lengua

La lengua se genera de manera natural en forma de textos de diferentes tipos. A pesar de ello, «los llamados enfoques comunicativos [...] se han desarrollado mayoritariamente a partir de unidades lingüísticas de rango inferior al texto» (López Ferrero y Martín Peris, 2013, p. 5), es decir, en unidades parcialmente abstraídas de los contextos de producción que le dan pleno sentido. La visión sobre los modelos de la lengua expuesta en el apartado anterior desaconseja este acercamiento al aprendizaje del español, en tanto que prescinde de la información específica sobre los propósitos de los hablantes, las comunidades y funciones en la vida social que los géneros textuales aportan.

Los enfoques basados en el texto y en los géneros textuales (Negro, 2016; Bhatia, 2012; Burns, 2012; Flowerdew, 2011; Mickan, 2011), por el contrario, sitúan el texto como unidad lingüística central en la enseñanza de la lengua. Estas aproximaciones didácticas, influidas por los desarrollos de la lingüística sistémica funcional, toman «el concepto de texto como el *punto de partida* para el desarrollo de tareas, actividades y evaluación del aprendizaje» (Burns, 2012, p. 140). Frente a la elección tradicional de los textos, motivada por su capacidad de ejemplificar formas lingüísticas de interés (cf. «texto como pretexto» en Muñoz, 2019), en los enfoques textuales, los géneros son seleccionados en su dimensión social, es decir, motivados por las necesidades de los estudiantes, sin que ello suponga ignorar sus características formales.

Desde el punto de vista funcional y social, los géneros o tipos de texto permiten a los hablantes adquirir afiliación a diferentes grupos sociales, lo que constituye un aspecto clave del proceso de socialización que supone aprender una segunda lengua. Los tipos de texto abren puertas a las prácticas que configuran diferentes comunidades: «por el hecho de emplear unos determinados géneros y no otros, cada individuo forma parte de una o varias comunidades discursivas, esto es, grupos de hablantes que comparten determinados propósitos comunicativos, temas comunes y formas de hablar sobre ellos» (López Ferrero y Martín Peris, 2013, pp. 100-101). Los géneros académicos, por ejemplo, abren las puertas de determinadas prácticas y comunidades y la conversación coloquial de otras diferentes. Por esta razón, la enseñanza de segundas lenguas ha de aportar modelos diversos que permitan al aprendiz su desarrollo integral dentro de las comunidades de las que quiere formar parte, además de información crítica sobre esos modelos, en términos de actitudes de los hablantes, relaciones interpersonales que construyen o visiones del mundo que fomentan.

Desde el punto de vista formal, las «diferentes funciones en la vida social [de los tipos de texto] [...] conllevan las diferencias correspondientes en forma y sustancia» (Consejo de Europa, 2001, p. 91). Dicho de otro modo, «las diferentes tipologías textuales tienden a favorecer la aparición de determinadas unidades lingüísticas de otros niveles de la lengua (sintácticas, léxicas, prosódicas, fonéticas ...), por lo que la inclusión de estas últimas en programas puede venir motivada por la presencia de tales prácticas y textos» (Martín Peris, 2001, p. 109), de modo que «la perspectiva que ofrece el género (dimensión horizontal) permita trabajar todos los recursos de la lengua desde distintos puntos de vista (funcional, nocional, léxico, gramatical, pragmático)» (Santiago Guervós y Díaz Rodríguez 2021, p. 8). En los enfoques textuales de enseñanza, una de las principales «tarea[s] del profesor es guiar a los estudiantes en el reconocimiento de estas características distintivas de los textos y las diferentes funciones que cumplen» (Mickan 2011, p. 22), ya sea de manera deductiva o inductiva (Martí Contreras, 2015 y 2016).

En definitiva, dominar un género textual es mucho más que conocer su lugar en la sociedad. Es también determinante conocer las características lingüísticas más frecuentes de ese género

en relación con otros: su vocabulario, estructuras sintácticas y estrategias discursivas frecuentes, además de su configuración retórica global. Muchas de esas formas lingüísticas son compartidas por diferentes géneros textuales. Es decir, son útiles transversalmente, no solo en la interpretación –propia de los géneros mediáticos–, sino también en la producción de otros tipos de textos.

2.4. Los géneros de los medios en la enseñanza del español como L2

Del planteamiento desarrollado en los apartados anteriores se desprende que la propuesta del español de los medios como modelo de la lengua ha de fundamentarse en géneros mediáticos específicos, ya que estos presentan características formales y funciones sociales muy diversas. Dicho de otro modo, no existe un modelo único del español de los medios, como «no existe un concepto único de lenguaje periodístico, sino diversos estilos, que interactúan con los géneros y subgéneros del periodismo» (Vellón, 2013, p. 155). En este sentido, el modelo de la lengua en *La Tercera de ABC*, en una columna de Elvira Lindo, en *Máster chef junior*, en *Documentos TV* o en *La isla de las tentaciones* presenta características formales muy diferenciadas. Cada uno de estos textos da cabida a diferentes rasgos gramaticales, léxicos y discursivos; además, cada uno de ellos se relaciona con distintas comunidades y estilos de vida, que valoran, consumen y reaccionan ante esos géneros de maneras diversas.

El inventario de productos textuales del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2007) incluye una selección limitada de géneros de los medios de comunicación organizados en diferentes niveles, que responde, en parte, a la tradición de enseñanza del texto como pretexto, como demuestra, por ejemplo, la introducción temprana (A2) de los horóscopos como vía de práctica de la expresión del futuro y del vocabulario sobre la personalidad, o la producción de las cartas al director (B2) para practicar ciertos contenidos funcionales, como la expresión de la opinión y la argumentación. En general, como los motivos de selección no son explícitos y como tampoco se ofrece una carac-

terización formal de ningún género mediático, estas son dos tareas que debe acometer el profesor.

Como se ha indicado, la selección textual debe estar guiada por el lugar que ocupan esos géneros mediáticos en la sociedad. Debe reflexionarse sobre quién, cómo y para qué se consume cada género y qué consideración y actitudes tienen respecto a él los diferentes grupos de hablantes. En cuanto a sus formas, interesa reflexionar sobre la configuración retórica global, pero también sobre qué procedimientos de construcción destacan, qué funciones concretas desempeñan esos procedimientos y hasta qué punto se dan esos procedimientos en otros géneros textuales. Para ilustrar este punto de vista, nos detenemos en el género de la noticia en la prensa generalista, que parece ser el tipo de texto en el que se piensa en mayor medida al proponer el español de los medios como modelo.

2.5. La noticia en la enseñanza del español L2

En cuanto a su dimensión social y funcional, aunque existen ediciones internacionales de periódicos en español, el consumo de la noticia es principalmente nacional y local. De hecho, las noticias desempeñan un papel fundamental en la construcción de «comunidades imaginadas» (Anderson, 1993) como las nacionales, en las que, por su escala, sus integrantes solo pueden construir un contexto vivencial común a través de la selección de acontecimientos de actualidad que hace la prensa. Gracias a esta selección, los miembros de estos grupos «se integran narrativamente», lo cual les «ayuda a producir el sentido de comunidad» (pp. 23-24). La información de las noticias aporta, de este modo, esquemas de conocimiento compartido que dan coherencia a una gran cantidad de textos, desde conversaciones coloquiales a otros géneros mediáticos (Duque, 2021b y 2022). En definitiva, aunque la noticia no cubra integralmente las necesidades comunicativas de los aprendices, su importancia en el currículo de ELE está plenamente justificada, en tanto que la información que transmiten es la materia prima de muchas otras prácticas discursivas y en tanto que participan en la construcción simbólica de la comunidad de referencia.

No obstante, la información de actualidad puede llegar a los hablantes de diferentes maneras. Según datos de la Asociación de Investigación de los Medios de Comunicación de 2020 (AIMC, 2021), el 18 % de los españoles lee diariamente el periódico (en papel o digital), porcentaje que varía entre el 22 % del grupo con mayor índice socioeconómico al 11 % del grupo con el índice menor. Asimismo, la elección del periódico se realiza principalmente por afinidad ideológica, siendo el diario progresista más leído *El País* y el conservador *El Mundo*. Todos estos datos han de valorarse en la implantación didáctica de la noticia como género textual. En primer lugar, al tratarse de un consumo diario rutinario, la incorporación didáctica de la noticia ha de dirigirse a la creación del hábito mediante actividades periódicas, en las que su información de actualidad sirva para la interpretación y producción de otros tipos de texto. En segundo lugar, el sector social en el que el consumo de noticias alcanza mayor penetración justifica la relevancia de este género en la enseñanza, en tanto que es el grupo al que conduce la educación formal, incluida la de segundas lenguas. Por último, el condicionante ideológico debe estar siempre presente en la interpretación de este tipo de textos y evidencia la selección de medios diversos y su presentación contrastiva.

En cuanto a los aspectos formales o procedimientos de construcción de la noticia, si este género fuera el modelo único o preferente de la enseñanza, nos encontraríamos con la siguiente situación, que exponemos de manera simplificada. En primer lugar, los procedimientos de construcción relacionados con la oralidad medial no quedarían representados por el modelo. En segundo lugar, desde el punto de vista de las características gramaticales (cf. Regueiro, 2008; Romero Gualda, 2008), salvo en las declaraciones, no hallaríamos usos de la primera y segunda persona, los tiempos verbales aparecerían limitados y nos encontraríamos con usos particulares poco rentables, como las frecuentes dislocaciones temporales. Asimismo, las pasivas perifrásticas, o las oraciones impersonales estarían sobrerrepresentadas en comparación con otros géneros. En tercer lugar, desde el punto de vista léxico, entre otras características (cf. Guerrero Salazar, 2007), los neologismos, siglas o eufemismos serían más frecuentes que en otros modelos de la lengua. Muchos campos semánticos, en cambio, no aparecerían representados y

la selección léxica, en general, sería la propia de la distancia comunicativa.

Por último, desde el punto de vista pragmático y discursivo, el modelo de la noticia no ejemplificaría los procedimientos de construcción relacionados con la dialoguicidad, como la gestión de turnos; con la espontaneidad, como la rectificación o la digresión; o con la implicación emocional, como la intensificación, el humor y la ironía. Tampoco serían frecuentes los conectores argumentativos y contraargumentativos o los enunciados realizativos, exhortativos o desiderativos. Por el contrario, el discurso directo e indirecto, la conexión temporal y otros fenómenos cohesivos, como las etiquetas discursivas (Duque, 2021a; Duque, Martín de León y García Hermoso, 2019) aparecerían sobrerrepresentados en comparación con otros modelos.

Las características formales expuestas también han de valorarse en la implantación didáctica de la noticia como género textual, de modo que el profesor guíe al aprendiz en el reconocimiento de los procedimientos de construcción que destacan, por ejemplo, las pasivas perifrásticas o el estilo indirecto. El aprendiz también debe reconocer las funciones concretas que desempeñan esos procedimientos, como la ocultación de la agencia, en el caso de las pasivas, o la expresión encubierta de la subjetividad, en el caso del discurso reproducido. Por último, el profesor ha de facilitar que el estudiante reconozca la productividad de esos procedimientos de construcción en otros tipos de texto, advirtiéndolo de sus frecuencias destacadas en el caso de la noticia.

2.6. Conclusiones

El español de los medios no es una realidad uniforme, sino un conjunto heterogéneo de géneros textuales con características formales y funciones sociales muy diferenciadas. Por tanto, proponer con rigor el español de los medios como modelo de la lengua implica hacerlo en términos de sus diferentes géneros textuales y considerando esos dos criterios: por un lado, el lugar en la sociedad que ocupa cada género mediático y, por otro lado, las características lingüísticas de esos géneros en relación con otros tipos de texto. Teniendo esto en cuenta, la tarea que tenemos por delante para la incorporación reflexiva de los medios en

la enseñanza de ELE consiste en un análisis, específico para cada uno de sus géneros, que siga esta doble perspectiva, tal y como hemos esbozado en el caso de la noticia.

Bibliografía

- AIMC (2021). *Marco general de los medios en España 2021*. Madrid: Asociación de Investigación de los Medios de Comunicación.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica (1ª ed. en inglés de 1983).
- Andión Herrero, M. A. (2019). La unidad y variedad del español en el marco glotopolítico y aplicado actual. *Journal of Spanish Language Teaching* 6 (2), 150-169.
- Andión Herrero, M. A. (2007). Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *EULA*, 21, 21-33.
- Bhatia, V. K. (2012). Critical reflections on genre analysis. *Ibérica*, 24, 17-28.
- Burns, A. (2012). Text-based teaching. En: Burns, A. y Richards, J. *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching* (pp. 140-148). Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- Duque, E. (2022). Gramática y estudios del discurso. En: López-Ferrero, C., Carranza, I. y Van Dijk, T. *The routledge handbook of Spanish language discourse studies*. Londres: Routledge (en prensa).
- Duque, E. (2021a). Las etiquetas de discurso en la enseñanza del español como lengua extranjera. En: Sáracho-Arnáiz, M. y Otero-Duval, H. *Internacionalización y enseñanza del español como LE/L2* (pp. 854-873). Madrid: ASELE.
- Duque, E. (2021b). Retos en la enseñanza de la coherencia y la cohesión en español L2. En: García Guirao, P. *Redefinir la enseñanza-aprendizaje del español LE/L2. Propuestas de cambio e innovación*. Barcelona: Octaedro (en prensa).
- Duque, E., Martín de León, C. y García Hermoso, C. (2019). *Palabras clave para organizar textos en español: recursos pragmáticos y discursivos*. Londres: Routledge.
- Flowerdew, J. (2011). Action, content and identity in applied genre analysis for ESP. *Language Teaching*, 44 (4), 516-528.

- Garrido, J. (2014). Profesores y hablantes en la enseñanza del español como segunda lengua: variación y construcción del discurso. En: González Cobas, J. *et al.* *¿Qué necesitamos en el aula de ELE?* (pp. 211-226). Madrid: MECED.
- Guerrero Salazar, S. (2007). *La creatividad en el lenguaje periodístico*. Madrid: Cátedra.
- Instituto Cervantes (2008). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Edelsa.
- López Ferrero, C. y Martín Peris, E. (2013). *Textos y aprendizaje de lenguas. Elementos de lingüística textual para profesores de ELE*. Madrid: SGEL.
- Martí Contreras, J. (2015). ¿Gramática implícita o gramática explícita en enseñanza de segundas lenguas? *Revista Normas*, 5, 171-195.
- Martí Contreras, J. (2016). Estudio contrastivo gramatical de campo en español como lengua extranjera. *Anejos de la Revista Quaderns de Filologia* 82. Valencia: Universidad de Valencia.
- Martín Peris, E. (2001). Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Carabela*, 50, 103-136.
- Mickan, P. (2011). Text-based teaching: theory and practice. *Monograph on foreign language education*. Tokoshima: Tokoshima University.
- Moreno Fernández, F. (2007). *Qué español enseñar* (2.ª ed.). Madrid: Arco.
- Moreno Fernández, F. (2018). Dialectología. En: Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E. y Lacorte, M. *The routledge handbook of Spanish language teaching* (pp. 377-390). Londres: Routledge.
- Muñoz Pérez, J. (2019). ¿Textos o pretextos? Naturaleza y uso didáctico de los textos en los manuales de ELE. En: Ainciburo, M. *Actas del IV Congreso Internacional en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: en camino hacia el plurilingüismo* (pp. 90-99). Madrid: Universidad Nebrija.
- Negro Alousque, I. (2016). Developments in ESP: from register analysis to a genre-based and CLIL-based approach. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 22 (1), 190-212.
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2008). El español en la prensa: aspectos morfosintácticos. En: Arroyo Almaraz, A. *La lengua española en los medios de comunicación y en las nuevas tecnologías*. Madrid: Laberinto.
- Romero Gualda, M. (2008). *El español en los medios de comunicación*. Madrid: Arco.
- Santiago Guervós, J. y L. Díaz Rodríguez (eds.) (2021). *Lingüística textual y enseñanza del español LE/ L2*. Londres: Routledge.

- Vázquez, G. (2008). ¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes. En: *Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Vellón Lahoz, J. (2013). El lenguaje periodístico: del «nido de lenguajes» al «giro lingüístico». *Communication & Society / Comunicación y Sociedad*, 26 (4), 153-173.

Los textos literarios en la clase de español como lengua extranjera para niños

MARCELA FRITZLER

info@marcelafritzlersinfronteras.com

Sin Fronteras, Proyecto Educativo

Resumen

Los textos literarios son productos de una actividad creadora cuyo medio de expresión es la palabra. La literatura como obra de arte conlleva un mensaje destinado a emocionar, imaginar, recrear y enriquecerse a través de los vocablos ricamente elaborados.

Los objetivos fundamentales de la propuesta son, por un lado, acercar a los aprendices de español la literatura hispanoamericana y de esa forma retornarla como fuente y reflejo de lengua y cultura; asimismo, adquirir la competencia literaria como una destreza en la que no solo se incluyen los aspectos estructurales y temáticos de una composición, sino el explotarla desde la relación significativa que otorga el trinomio escritor-texto-lector; y, por otro lado, contribuir al desarrollo de la competencia lingüística del estudiante, favoreciendo la habilidad lectora y la creación de sus propios textos.

El capítulo consta de seis partes que nos guiarán desde el marco teórico que respalda el presente trabajo a la práctica propiamente dicha en el aula. En primer lugar, se presentará el enfoque pedagógico que justifica el uso de los textos literarios como recurso didáctico para la clase de español para niños. En una segunda instancia se ofrecerá los pilares fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje y la metodología que hay que seguir en una clase de lengua extranjera para niños. Finalmente, se ofrecerán los lineamientos para realizar una guía didáctica considerando los niveles de lengua y la edad de los estudiantes.

Palabras clave: literatura, gramática de la emoción, lectoescritura, español para niños, didáctica.

3.1. Introducción

Leer es siempre un traslado, un viaje, un irse para encontrarse. Leer, aun siendo un acto comúnmente sedentario, nos vuelve a nuestra condición de nómadas.

(Antonio Basanta)

Los cuentos, los poemas, un trabalenguas o una adivinanza constituyen un encuentro entre el lenguaje y los sentimientos de los lectores; por eso, como textos, poseen el don de movilizar tanto a los niños como a los profesores.

Todo mensaje literario está creado para provocar una emoción estética, una impresión de belleza, un despertar a nuevos mundos. Por ser precisamente una obra de arte, la literatura es el producto de una actividad creadora cuyo medio de expresión es la palabra. De ahí que la iniciación literaria no sea una simple lectura de texto o su traducción, ni que se limite a la comprensión pura de él. Cuando se trata de lo literario se busca gozar de la palabra ricamente elaborada y disfrutar de las vivencias que emanan del texto. Esta intención expansiva es lo que el niño debe captar a través de la lectura literaria.

El niño se encuentra ávido de lectura, pese a lo que se supone; su mundo sensorial está pleno de riqueza; es un terreno que a cada paso nos sorprende con una visión diferente. La imaginación, en esta etapa, no se siente limitada por prejuicios y falsos pudores, y la literatura le acerca al niño ese mundo que desea descubrir y conquistar. Nosotros, como profesores, tenemos la obligación de brindar a todo ese caudal expresivo la energía y la fuerza necesarias para que se acreciente y fluya con espontaneidad. (Falbo de Gómez, 1984)

El papel del docente es fundamental en la concreción de este logro. Un profesor con sensibilidad y afición por lo literario seguramente seleccionará con placer las obras que pondrá a disposición de sus alumnos; además, será capaz de transmitir a los niños el gusto por la literatura y canalizará los intereses individuales de estos por las vías donde cada uno encuentre una lectura acorde con sus propias inclinaciones.

3.2. Fundamentos teóricos

El presente capítulo persigue como finalidad revalorizar la obra literaria como material didáctico en la enseñanza de español para niños como lengua extranjera favoreciendo el desarrollo de la competencia literaria.

Los textos literarios, como los juegos, las canciones o las manualidades, forman parte del abanico de recursos didácticos con que cuentan los profesores para enseñar una lengua a los niños. Los argumentos para utilizarlos como material son variados.

En primera instancia, si consideramos la literatura como «acto de comunicación» (Acquaroni, 2007), podemos distinguir los tres pilares que lo sostienen:

- el emisor, con la intencionalidad artística del escritor;
- el propio mensaje y sus características intrínsecas, considerando el aspecto semiótico;
- el receptor o lector desde un criterio sociológico, con su carácter histórico, fruto del consenso sociocultural.

Comprender un texto es recibir un mensaje y reconstruir el pensamiento que el emisor ha puesto en él, en todos los aspectos que implica... Es entenderlo globalmente, reelaborar la jerarquía de conceptos, descubrir temas y problemas planteados... y aprovechar las perspectivas que abre hacia los diversos campos de la cultura, de las emociones y de la inteligencia de los niños. (Soler, 1977)

«La lectura comprensiva de un texto es una única lectura inteligente y crítica, que enseña y deja huellas» (Falbo de Gómez, 1984). La valoración literaria generada a partir de la recepción de un texto emotivo que nos sumerge en la realidad representada, creado a tal fin y el propio conocimiento del mundo del lector, le permitirán elaborar nuevas ideas, poner en juego sus estrategias y habilidades lingüísticas y producir un texto propio. Estos parámetros van siendo revisados y modificados a lo largo del tiempo, de aquí que no son los autores, ni las características del texto, sino la propia continuidad lingüística la que le da a un texto la categoría de «literario».

Asimismo, es importante recordar que el lenguaje es un fenómeno heterogéneo y rico que abre campos pedagógicos y fa-

cetas didácticas que debemos considerar en todas sus manifestaciones.

Si de lenguaje literario hablamos, es conocido el paradigma de que la literatura miente, ya que refleja la ficción, obras de creación o de imaginación; es lo artístico frente a lo histórico. Sin duda, el mundo de lo literario amplía la cosmovisión del ámbito que nos movemos y nos hace crecer intelectual y afectivamente.

«Aprendemos a soñar, a conocer, a encontrarnos a nosotros mismos» (Held, 1981). Hay historias en las que el sueño se mezcla naturalmente con lo real, tal como ocurre en la imaginación del niño. En la literatura está todo: la posibilidad de entrar en un mundo conocido y nuevo a la vez, porque, por un lado, comparte el aspecto humano común a todos y, por otro, nos conduce a mundos extraños y sugerentes

Por otro lado, la literatura es reflejo de la cultura de un pueblo; la lectura de obras literarias escritas en lengua meta, como afirman Ivonne Lerner y Rosalie Sitman, puede ayudarnos a conocer las costumbres, los valores morales y espirituales de un país, así como los códigos sociales. Es decir, llevarnos a comprender mejor la cultura en la que esos textos fueron escritos.

Marta Sanz (2000) dice en este sentido: «La literatura debe enseñarse desde la conciencia de que es un valor social que nos permite familiarizarnos con el componente cultural de una determinada área neo-social. La literatura alimenta la lengua y es el espacio privilegiado en el que se reflejan comportamientos y hábitos de la vida cotidiana».

La literatura como material auténtico no pensado para el estudiante de LE presenta el lenguaje real, en registros y dialectos variados, encuadrados para el hablante nativo. Por lo tanto, no cuenta con un diseño didáctico para ser empleado en nuestras clases. Pero este punto debería reforzar la idea de que el texto literario genera curiosidad e interés, sirve de estímulo y vehículo para que el alumno adquiera estructuras y léxico con el fin de explorar y expresar contextos y situaciones diferentes a su entorno. En otras palabras, crear situaciones de diálogo, de rica comunicación, de expresión artística para favorecer –pedido del MCRE– no solo la vertiente oral, sino también la escrita y la mediación entre los hablantes de LE.

Marta Sanz (2000) nos recuerda, asimismo, que la literatura es por excelencia una muestra de un uso específico de la lengua.

Es tan real y auténtica como una entrada a un concierto de rock, el relato de un partido de fútbol o como una conversación entre dos amigos.

De este modo, podemos decir que el texto literario constituye un lugar de encuentro con las ideas del otro, tanto en el nivel de los contenidos de los textos en la lengua meta como de las interpretaciones de los compañeros sobre los mismos, en un ámbito no tópico (no artificial) [...]. Creemos que un texto literario bien tratado puede realmente favorecer y posibilitar el aprendizaje de la lengua meta. (Fouatih Menouer, 2009)

3.3. Fundamentos metodológicos

Si bien en la metodología de la enseñanza de lengua se ha considerado el lenguaje literario como poco objetivo, en un enfoque comunicativo que otorga a lo literario un carácter no práctico, nuestro lenguaje diario está cargado de recursos expresivos (metáforas, por ejemplo) y es de la realidad objetiva que se desprenden los mensajes literarios en sus distintas manifestaciones (descriptivas, narrativas, argumentativas).

Al carecer de un carácter práctico, la literatura es un tratamiento no pragmático del lenguaje cuya finalidad desde su creación es estética. Esto la distingue radicalmente de la función informativa de un anuncio en un periódico o un prospecto médico.

Incluir los textos literarios como recursos didácticos en la clase de lengua extranjera conlleva tener presente, ante todo, los principios que subyacen en toda metodología para niños:

- La importancia del yo, ya que los niños se sienten realmente motivados al hablar de sí mismos, de su entorno, su vida, sus experiencias personales.
- La interacción, para generar oportunidades con las que los niños interactúen en parejas, grupos, por medio de dramatizaciones, canciones, poemas, juegos.
- La acción, para propiciar la participación activa de todos los alumnos, ya sea a través de los juegos de roles, la respuesta física total y la realización de tareas.

- La repetición de los contenidos y rutinas aprendidos, que le otorgarán seguridad y confianza en su aprendizaje.
- La variedad y versatilidad de recursos, procurando traer al aula la mayoría de materiales didácticos –teniendo en cuenta que se han de adaptar a las necesidades evolutivas de los aprendices– y respetar ritmos y estilos, cuidando desde la gráfica hasta la secuenciación y coordinación con los contenidos que se vayan a desarrollar.
- La autoevaluación, ya que a los niños les gusta percibir su propio progreso y sentirse protagonistas y agentes de su aprendizaje, desarrollando su autonomía y la adquisición de estrategias de aprendizaje.

Metodológicamente, se trata de provocar situaciones comunicativas que respondan a las necesidades de los estudiantes y propiciar la interacción mediante un lenguaje auténtico que les permitan crear estrategias de aprendizaje significativas.

Por tal motivo, es importante desarrollar en forma paralela e integrada dos tipos de conocimientos: el formal: saber cosas sobre la lengua, y el instrumental: saber hacer cosas con la lengua.

En otras palabras, al pensar en la enseñanza de una lengua para niños debemos considerar varios enfoques:

- Un enfoque orientado al desarrollo de la competencia comunicativa.
- Un enfoque centrado en la acción, en la capacidad de los alumnos de hacer cosas con la lengua. Es decir, un enfoque basado en la concepción constructivista del aprendizaje en la que el alumno es el agente de su propio aprendizaje, en la que el trabajo está centrado en el alumno.
- Un enfoque basado en una concepción social del aprendizaje, ya que se considera el aula como un contexto rico de oportunidades para la interacción, el desarrollo de la lengua, el aprendizaje cooperativo y el escenario adecuado para dar lugar a la interculturalidad.
- Un enfoque multisensorial que acerque los contenidos lingüísticos mediante la participación de los sentidos y de las emociones, integrando destrezas y habilidades.

La premisa es vivenciar un texto literario desde todos los ángulos posibles, activando todos los sentidos, dando espacio a la realidad de los niños y respetando los diferentes estilos de aprendizaje. Acercar al niño a la literatura no solo por las vías lingüística-verbal y la musical ya conocidas, sino con inteligencia corporal mediante la dramatización, la espacial en la construcción de una imagen, la naturalista palpando los elementos y detalles de un texto, la interpersonal que le permite comunicarse con el mundo del otro o la intrapersonal con sus propios sentimientos y emociones e incluso la lógica-matemática, dándole un orden y la métrica al verso de una poesía. Es decir, poniendo en funcionamiento, en la medida de lo posible, la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner.

El comentario y la interpretación de la obra literaria deben tender a despertar en niños y la motivación intrínseca, la sensibilidad y la purificación de las pasiones, el sentido estético y artístico, el juicio valorativo y compromiso lector, la difusión y afianzamiento de la cultura propia y extranjera.

Estos objetivos básicos se verán, a su vez, ampliados por los siguientes logros: mayor y mejor vocabulario, al ser una fuente neta de conocimientos; fluidez expresiva, liberando y gratificando al lector, y riqueza imaginativa e interpretación diferente de la realidad.

Si de textos literarios hablamos, merece detenernos en el artículo de Martínez Sallés (2004, p. 4) en el que se define la competencia literaria como «la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y comprender diversos textos literarios y el conocimiento de algunas obras y autores representativos».

Cabe destacar que el «manual de instrucciones para profesores exploradores» creado por Martínez Sallés (2004) ofrece puntos clave para la explotación de todo texto literario. Entre ellos:

- Usar preferentemente textos cortos, pues ofrecen mayores posibilidades de interacción.
- Tener en cuenta la explotación literaria del texto y la lingüística.
- Ser flexibles, ya que al ser textos literarios están expuestos a un mayor número de interpretaciones.
- Motivar al alumnado, es decir, crear un clima emocional antes de trabajar con el texto y partir siempre desde lo que alumno ya sabe y siente.

- Desde el papel del profesor, como intermediario, animar a los alumnos a acercarse a los textos literarios.
- Estimular el aspecto lúdico del texto.

3.4. Criterios para la selección de textos literarios

Respetar los pilares de la metodología de enseñanza expuestos en el apartado anterior nos permite acercarnos a los niños a las distintas tipologías textuales mediante propuestas didácticas adecuadas a su edad y nivel de lengua, y guiarlos a descubrir los géneros literarios (poético, narrativo y dramático) en la lengua meta que, en cierta medida, ya le son familiares en su lengua materna.

En este recorrido, la narrativa, como bien nos dice Rosana Acquaroni (2007), «no solo es aprovechable por el hecho de poseer rasgos discursivos específicos, sino porque cumple una función social, cultural y cognitiva en nuestras vidas. Somos seres narrativos; sentimos la necesidad de contarnos historias».

Por eso, invitar a los niños a sentarse en círculo y contarles una historia nos remonta a los orígenes de lo literario, transmitir vivencias, leyendas y fábulas, relatos orales, de padres a hijos, de abuelos a nietos.

Es aquí donde el cuento, como recurso en sí mismo, nos será muy útil para potenciar el aprendizaje. La tipología narrativa reitera elementos básicos como las secuencias del relato, la intervención de personajes, el espacio y tiempo de acción, la trama. El factor sorpresa encontrará eco en la tensión narrativa generando interés y la brevedad impide el cansancio y el aburrimiento.

Partiendo de la consideración de que los niños están familiarizados con los cuentos populares de su primera lengua y con las rutinas de escuchar y contar cuentos, se convertirán en un arma variada, rica, de infinitas posibilidades, y, en especial, los acercarán, como hemos explicado, de una manera sencilla y atractiva a la cultura de la lengua extranjera.

En segundo lugar, y si bien es verdad que no hablamos en verso, la lengua está llena de recursos expresivos poéticos. La poesía es «lingüísticamente auténtica. Es también emocionalmente auténtica y, por tanto, provoca una respuesta en el lector igualmente auténtica» (Maley, 1987). Los poemas son, además, textos breves y compactos, sin necesidad de contextos externos

para comprenderlos. Son textos de plurisignificados que crean interpretaciones variadas y ricas en el alumno.

Si de niños hablamos, el componente musical de la poesía, la rima y la repetición constituyen un factor fundamental en el momento de elegir un poema como recurso didáctico. «La sonoridad intrínseca del poema se traduce didácticamente en la práctica de la pronunciación y de la entonación» (Acquaroni, 2007).

Podemos entonces practicar la lectura en voz alta, la repetición de palabras, la memorización de vocabulario, mejorar la entonación, enmarcar la acentuación, explotar la rima. Porque los niños poseen un sistema fonológico más elástico y moldeable, a diferencia de los adultos, que desarrollaremos a partir de tareas comunicativas que miden las habilidades básicas de comunicación interpersonal, tales como son la fluidez oral y la fonología. O, simplemente, como actividad lúdica, por cantar, tararear, crear sonidos nuevos a partir de la musicalidad que desprende un poema, ya que la música es, sin objeciones, el idioma universal.

Por otro lado, todos sabemos que la poesía existe en todas las culturas, comparte temas de la vida de los niños, los animales, los juegos, el amor, la naturaleza, entre otros. Temas que perduran en el tiempo, los acerca y los identifica.

Es este carácter universal, intercultural e intertextual lo que justifica la inclusión de adivinanzas y trabalenguas:

Aparecen en todas las lenguas del mundo, son parte del patrimonio intangible de la humanidad según la Unesco y están estrechamente vinculados con las culturas de cada nación. Adivinanzas y trabalenguas son un excelente medio de introducción en el funcionamiento del idioma; se practica al mismo tiempo un vocabulario rico, unas estructuras sintácticas variadas, una penetración en los mecanismos humorísticos y retóricos, lo que incrementa la creatividad, igual que el amor a la lengua- objeto de aprendizaje. En las adivinanzas y trabalenguas entran en juego los tipos de agudeza verbal y conceptual del español, estudiados ya por Baltasar Gracián (1957), auténticas figuras lúdicas que corresponden a preguntas y respuestas con enfrentamiento de participantes antagónicos. Con adivinanzas y trabalenguas podemos trabajar en nuestras clases la recuperación de la memoria oral, y la comparación entre la literatura poética de tipo tradicional y la de autor. (Morote Magán, 2010)

Por último, el género dramático, las obras de teatro, merecen una mención especial porque son textos que simulan, imitan, muestran, a través del diálogo, interacciones reales, auténticas. Las técnicas dramáticas, herramientas indiscutibles, nos ayudarán a desarrollar la expresión oral en la clase de ELE, ya que permiten reproducir situaciones, asumir roles y transformar el aula en un verdadero escenario para la creación. Contamos con los juegos de roles, el drama, la escenificación, la simulación y la solución de problemas entre otras posibilidades, que aportan la flexibilidad y el apoyo mutuo. Se divertirán practicando las funciones lingüísticas estudiadas, desarrollarán su capacidad verbal y gestual, crearán otras posibilidades y de regalo, nosotros tendremos el placer de compartirlo.

3.5. Propuestas didácticas

El diseño y la elaboración de las propuestas didácticas con obras literarias necesita presentar diferentes géneros y registros textuales que incluyan actividades lúdicas, lingüísticas-gramaticales, expositivas y creativas, cuyas formas de aplicación abarquen los trabajos individuales, en parejas o colectivos con variedad de input y recursos. Asimismo, cabe tener en cuenta el espacio multimedia como espacio infinito de búsqueda de información y creación, y, además, ampliar el espacio del aula, extendiéndolo a bibliotecas, patios, excursiones, aunque siempre a partir de la guía del docente.

Es así como el tratamiento del tiempo puntual con la actividad concreta, procesual implementado a partir de la secuencia de varias actividades encadenadas y subjetivo permitirá al estudiante elaborar su opinión, favorecer su creatividad y favorecer su imaginación ante el mundo literario.

En líneas generales, las propuestas de explotación de un texto literario deberían clasificarse de la siguiente manera:

- Propuesta didáctica para niños de 4 a 6 años. Los niños adquieren el vocabulario a partir de imágenes y sonidos que reflejan el texto. Predominio de la comprensión auditiva, expresión oral e interacción oral.
- Propuesta didáctica para niños de 5 a 7 años. La presentación de vocabulario y estructuras básicas en los primeros contactos de los niños con el idioma.

- Propuestas didácticas para niños de 7 a 9 años. Los niños ya poseen un conocimiento básico del lenguaje, saben leer y escribir de forma sencilla.
- Propuesta didáctica para niños de 9 a 11 años. Los alumnos dominan la lecto-escritura.

En cuanto a las guías didácticas, necesitarían dividirse en cuatro partes:

1. Para entrar en tema: actividades de prelectura o introducción, con el propósito de familiarizarlos con el vocabulario, el tema a tratar, abrir el camino hacia la comprensión del texto.
2. A descubrir y hacer: propuestas de explotación didáctica del texto. Es decir, a partir de la lectura del texto, descubrir el tema, comprender el mensaje y proponer actividades para desarrollar habilidades y destrezas y la competencia literaria propiamente dicha.
3. Creando: actividad de fijación y elaboración. Como acto de comunicación, debemos lograr transmitir el mensaje oculto y expresarlo con todos los medios posibles.
4. Biografía del autor, como referencia docente a la cultura hispanohablante.

A modo de cierre, cabe señalar que consideramos oportuno trabajar con los niños, de acuerdo con la edad y el nivel de lengua, la vida de los autores y su biografía, aunque sea de una forma sencilla, como vía de ir desarrollando la competencia literaria y fundamentalmente, para crearles la imagen de seres reales que fueron niños como ellos mismos.

Asimismo, hay que incluir actividades para favorecer la competencia digital con el fin de acercar el mundo literario al lenguaje cotidiano de los niños.

3.6. Reflexiones finales

Cuando adquirimos una lengua, dice Pisonero del Amo (2004):

Se abre una ventana a nuevos horizontes, aparentemente lejanos, pero en realidad próximos; es como si nos graduaran la vista y las

nuevas gafas nos permitieran ver con claridad lo que antes apenas intuíamos, a la vez, por contraste, lo nuestro y habitual es visto con una perspectiva más crítica. Y todo gracias al nuevo componente cultural, que contrasta, difiere y enriquece.

El niño aprende a través de las experiencias, por ello se requiere crear actividades que promuevan su curiosidad, la adquisición de nuevos contenidos, y lograr realizar un aprendizaje activo. Su importancia radica en que enriquezcan sus vivencias, desarrollen su pensamiento, favorezcan su interacción oral, motiven sus ganas de conocer.

En otras palabras, aprender a aprender desde un enfoque pedagógico que intente transmitir los valores de la convivencia intercultural, el conocimiento mutuo y la tolerancia, a recrear en la mente las palabras de la fantasía, el secreto de los cuentos, la música de la imaginación de las poesías.

Por último, el componente literario constituye un excelente recurso para promover la escritura creativa, destreza no siempre tratada en detalle, que merecería un capítulo aparte en la enseñanza de ELE para niños.

Este capítulo es fruto de la experiencia recogida, ya sea en la labor de clase o como formadora de profesorado, y del rico intercambio de experiencias compartidas con docentes y bibliotecarios de diferentes instituciones y países. A todos ellos, va nuestro agradecimiento.

Bibliografía

- Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2*. Madrid: Santillana.
- Ambassa, C. (2011). Algunas preocupaciones didácticas y metodológicas en la enseñanza de la literatura en clase de ELE. *redELE. Revista Electrónica de Didáctica/Español Lengua Extranjera*, 8.
- Beneti, G., Castellato, M. y Messori, G. (2004). *Más que palabras. Literatura por tareas*. Barcelona: Difusión.
- Cano, A. (1997). Los niños y el español como lengua extranjera: todo por descubrir. *Frecuencia L: Revista de Didáctica del Español como Segunda*
- Cardona Sánchez, M., (2008). Niños, literatura y TIC: ¿una buena combinación? *Actas07*. <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material->

- Falbo de Gomez, S. (1984). *La iniciación literaria en la escuela primaria*, Buenos Aires: Kapeluz.
- Fouatih Menouer, W. (2009). *La literatura como recurso didáctico en el aula de ELE*. cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/...2009/13_fouatih.pdf
- Fritzler, M. (2018). El texto literario para niños: teoría y propuestas didácticas. En: González, C. *La literatura en la clase de Español* (pp. 106-124). Berlín: Tranvía.
- Held, J. (1981). *Los niños y la literatura fantástica*. Barcelona: Paidós.
- Maley, A. (1987). Poetry and song as effective language-learning activities. En: Rivers, W. M. (ed.). *Interactive language learning*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Martínez Sallés, M. (2004). Libro, déjame libre. Acercarse a la literatura con todos los sentidos. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*.
- Morote Magán, (2010). Juegos de lengua y literatura. Adivinanzas y trabalenguas. *Actas XLV (AEPE)*. cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/.../congreso_45_18.pdf
- Pisonero del Amo, I., (2004). La enseñanza del español a niños y niñas. En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.
- Sanz, M. (2000). La literatura en el aula de ELE. *Revista Universitaria Frecuencia L*, julio.
- Sitman, R. y Lerner, I. (1994). *Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe.
- Soler, L. (1977). *Comprensión de textos*. Buenos Aires: Kapeluz.

Introducción a la didáctica del español de la salud

MARTA GANCEDO RUIZ

Universidad de Cantabria y CIESE-Comillas

marta.gancedo@unican.es

Resumen

Este capítulo se inserta dentro del Área de la Didáctica de Español con Fines Profesionales, concretamente, en la didáctica del español de la salud. En los últimos años, se ha visto incrementada la demanda de cursos de español para sanitarios no hispanohablantes que necesitan desarrollar sus labores profesionales en castellano. Sin embargo, llama la atención que apenas existe literatura orientada a la formación de profesores para impartir cursos de español dirigidos a este colectivo (médicos, enfermeros, fisioterapeutas, etc.). Ante esta carencia, el objetivo de este capítulo es doble. Por un lado, pretende propiciar la reflexión sobre el perfil académico y profesional idóneo del profesor de español de la salud; para ello, se expondrán algunas consideraciones sobre los conocimientos lingüísticos, pedagógicos y sanitarios que todo docente de español sanitario debe manejar.

Por otro lado, se propone aportar las bases metodológicas para el diseño e impartición de un curso de español de estas características. Para tal fin, en primer lugar, se realiza una introducción al diseño de herramientas de análisis de necesidades orientadas al diseño de cursos dentro del ámbito sanitario. A continuación, se procede a estipular qué tipos de contenidos debe contemplar el currículo de español médico, justificando la necesidad de incluir aspectos de diferente naturaleza: funcional, lingüística, declarativa, sociocultural, pragmática y estratégica. Por último, se presentan algunos métodos de trabajo que pueden introducirse en el aula del español de la salud.

Palabras claves: español de la salud, español con fines específicos, análisis de necesidades, interacción médico-paciente, diseño curricular.

4.1. Introducción

En los últimos años, la demanda de cursos de español para profesionales sanitarios no hispanohablantes que necesitan desarrollar sus labores profesionales en castellano se ha visto incrementada. Esto se debe a que cada día, como consecuencia directa de los procesos de globalización y de migración, estos profesionales se ven en la necesidad de manejar diferentes lenguas para poder comunicarse con pacientes de diferente origen. Por ello, y dada la importancia demográfica y migratoria de los hispanohablantes, el español se convierte en un instrumento de trabajo necesario para trabajadores sanitarios de diferentes partes del mundo.

Pese a esta demanda en aumento, apenas existe literatura orientada a la formación de profesores para impartir cursos del denominado «español de la salud», entendido como el conjunto de usos del español empleado en los contextos profesionales de los trabajadores sanitarios (medicina, enfermería, fisioterapia, odontología, etc.) (Pérez García y Gancedo Ruiz, en prensa).

Ante esta situación, el propósito de este capítulo es doble: por un lado, pretende propiciar la reflexión crítica sobre el perfil académico y profesional idóneo del profesor de español de la salud; para ello, se expondrán algunas consideraciones sobre los conocimientos lingüísticos, pedagógicos y sanitarios que todo docente de español sanitario debe manejar. Por el otro lado, este capítulo se propone contribuir a sentar las bases metodológicas para el diseño e impartición de un curso de español de estas características.

4.2. El perfil de los docentes de español de la salud

El fin principal de todo curso de Español con Fines Profesionales (EFP) es dotar al estudiante de las habilidades comunicativas necesarias para desempeñar sus labores profesionales en contextos hispanohablantes. Esto conlleva la necesidad de especialización por parte del profesor de español en el área profesional pertinente. En un ámbito tan científico y delicado como el sanitario, se plantea cierta polémica en torno a la figura (perfil académico y profesional) del profesor de español de la salud: ¿es preferible un

profesor de español general, sin experiencia profesional en el campo sanitario, o un profesional sanitario hablante nativo de español, pero sin formación en didáctica? Por un lado, el profesional sanitario no solo conoce de primera mano la ciencia, sino el contexto profesional y las necesidades de comunicación que van a tener sus estudiantes; sin embargo, las bases pedagógico-lingüísticas son imprescindibles para poder diseñar e impartir cursos de español, por lo que necesitaría recibir, al menos, formación en didáctica de segundas lenguas. Por el otro lado, el profesor de ELE general, con una formación y experiencia pedagógico-lingüística sólida, puede no estar preparado para satisfacer las necesidades de un colectivo con un ámbito de comunicación tan diferente del cotidiano. Ahora bien, ¿puede un profesor de ELE ajeno al campo sanitario ser un eficiente docente de español de la salud? Preparándose para ello, sí.

Lo primero que debe superar un profesor de ELE para enfrentarse a un curso de español de la salud son los miedos e inseguridades que con frecuencia el ámbito científico genera en las personas con perfiles humanístico-sociales. Con base en las respuestas recibidas en diversos talleres de formación y conferencias, podemos afirmar que estas inseguridades radican en dos grandes aspectos: la amplitud y complejidad de la terminología y el desconocimiento de las ciencias sanitarias.

En cuanto a la inseguridad que genera la terminología médica y la lengua de especialidad del sector sanitario, conviene tener presente que una vez conocidos sus patrones lingüísticos generales (Aguirre Beltrán, 2012), es posible objetivarla en una serie de características lingüísticas que no solo nos permitirá comprenderla de una manera sencilla, sino también enseñarla. Además, si bien es cierto que la terminología médica es ingente y se va ampliando y modificando paralelamente al desarrollo de la ciencia, el estudiante no espera del profesor de español que conozca y maneje toda la terminología médica (ni siquiera los profesionales lo hacen), sino que les ayude a desarrollar estrategias de comprensión y aprendizaje de vocabulario médico y les facilite el manejo de diferentes herramientas de consulta (Gancedo Ruiz y Pérez García, 2019).

Asimismo, en relación con la inseguridad que genera el desconocimiento de la lengua de especialidad del ámbito sanitario, conviene destacar que no todo el curso de español de la salud debe estar vehiculado en torno a su enseñanza: en la mayor par-

te de los casos, el estudiante de español médico tiene como prioridad comunicarse con pacientes y familiares, para quienes debe adaptar el discurso a un registro no especializado.

En cuanto al segundo gran miedo, el desconocimiento de la ciencia médica, la solución es mucho más simple, basta con recordar que no seremos profesores de medicina, sino de español. Efectivamente, no se trata de que enseñemos contenidos o procedimientos médicos a nuestros alumnos (Ruiz Martínez, 2004), sino de que ellos utilicen lo que ya saben como profesionales o estudiantes sanitarios, pero empleando el español como lengua vehicular.

No obstante, para satisfacer las necesidades de los estudiantes de español de la salud, es fundamental que el profesor de español médico tenga claras las funciones profesionales de su alumnado y los entornos comunicativos en los que se maneja para poder saber al servicio de qué objetivos de comunicación va a necesitar el español. De esta manera, si bien el profesor de español no requiere, como es lógico, el conocimiento de las ciencias sanitarias, sí va a necesitar manejar cuáles son las situaciones comunicativas más frecuentes en el ámbito clínico (charla médico-médico, médico-paciente, médico-familiar, etc.) y qué características tienen estos tipos de intercambios.

En resumen, el perfil idóneo del profesor de español de la salud es no un experto en ciencias de la salud y en terminología clínica, «sino un profesional capaz de diseñar un curso basado en las características lingüísticas y comunicativas de los entornos sanitarios» (Pérez García y Gancedo Ruiz, en prensa).

4.3. Bases metodológicas para el diseño de un curso de español de la salud

4.3.1. Los contextos comunicativos de los sanitarios y el análisis de necesidades previo al diseño del curso

Como ha sido enunciado en el epígrafe anterior, el punto de partida de un profesor de español sanitario ha de ser el análisis de necesidades (AANN) de sus futuros estudiantes, entendido como el procedimiento que permite al docente conocer la situación de aprendizaje de sus estudiantes, así como aquello que necesitan aprender.

Para que el análisis sea eficiente, ha de contemplar tanto las necesidades objetivas (cuándo, dónde, con quién, para qué utiliza o va a necesitar el español) como las necesidades subjetivas (estilo de aprendizaje, motivación, actitud del alumno hacia el aprendizaje y hacia la lengua meta, etc.). Para esto, existen numerosas herramientas de AANN que pueden combinarse, como entrevistas de aprendizaje, test de nivel, cuestionarios, encuestas de negociación de objetivos, etc. (García Romeu, 2006). Es tarea del profesor elegir cuál es la más pertinente, así como diseñar los ítems y la información que pretende obtener a través de su aplicación.

Para realizar un AANN efectivo enfocado al español sanitario, además de obtener la información relativa al nivel de español o estilos y preferencias de aprendizaje, es necesario que el instrumento (cuestionario, entrevista, test, etc.) diseñado para tal fin sea «selectivo» y «situacional», es decir, debe permitir identificar las situaciones cotidianas laborales y culturales por las que los participantes van a pasar (Velázquez-Bellot, 2004). Entre otros aspectos, es primordial que contenga preguntas orientadas a extraer la siguiente información:

- **Contextos de comunicación en los que el estudiante necesitará el español en su vida profesional.** Un estudiante de español médico no necesitará desarrollar las mismas habilidades si solo va a interactuar en español con pacientes o con colegas, en eventos académicos o en tareas de promoción de la salud. De este modo, si en el AANN los alumnos establecen que solo están interesados en la interacción médico-paciente, podremos centrarnos en trabajar este tipo de intercambio (además de los contenidos lingüísticos pertinentes, podremos trabajar estrategias de empatía, adaptar el discurso a niños, explicar procesos complejos de manera sencilla, etc.) sin dedicar tiempo, por ejemplo, al trabajo con lengua técnica. Por el contrario, si sus necesidades pivotan en torno a los intercambios entre profesionales, sabremos que debemos trabajar estrategias de aprendizaje de léxico complejo, registro académico (si desean participar en eventos científicos en español) o cuestiones de cortesía entre las diferentes profesiones dentro de un hospital.
- **Géneros discursivos.** Resulta igualmente importante identificar con qué géneros discursivos (orales y escritos) necesitarán desenvolverse en español. Si se trata de un grupo de estudian-

tes que va a ejercer su profesión en un contexto hispanohablante, muy posiblemente necesitarán completar diferente tipología de documentación en español (peticiones de analíticas y de niveles, historia clínica, informes de alta, etc.). Sin embargo, si van a ejercer en instituciones no hispanohablantes y necesitan el español solo para la comunicación con pacientes, seguramente solo requerirán manejarse oralmente en la entrevista clínica, por lo que no resultaría rentable programar el trabajo con documentación escrita.

- **Comunidades socioculturales de hispanohablantes con las que interactuarán.** En la medida de lo posible, es positivo indagar sobre la/s comunidad/es sociocultural/es con las que interactuarán con mayor frecuencia. Esto se debe a que la salud, la percepción que sobre ella se tiene y numerosos aspectos sobre la relación médico-paciente se ven influidos por creencias de raigambre cultural: la distancia social percibida entre médico y paciente no será la misma entre pacientes españoles que centroamericanos, así como los temas tabú o creencias asociadas a las enfermedades variarán de una comunidad a otra, entre otros aspectos. Por lo tanto, para poder determinar los contenidos socioculturales que se trabajarán en el curso, conviene acotar con qué comunidades necesitarán comunicarse nuestros estudiantes.

Solo con un AANN que ofrezca todas estas informaciones será posible realizar un diagnóstico preciso que permita establecer los objetivos de aprendizaje del curso. Una vez determinados los objetivos, el siguiente procedimiento es la selección de los contenidos que integrarán el curso.

4.3.2. La selección y secuenciación de los contenidos

Como ya ha sido comentado, en el español de la salud, el objetivo de uso de la lengua es instrumental, es decir, el español es una herramienta que permite al estudiante cumplir con sus funciones profesionales. Por eso es necesario considerar que, sin descuidar los contenidos lingüísticos propios de un curso general de español, se deben incluir contenidos que emanan del propio ámbito sanitario (cuya necesidad y pertinencia habremos identificado en el proceso de análisis de necesidades) y que ayu-

darán a nuestros estudiantes a alcanzar los objetivos propuestos para el curso. Para ello conviene tener presente la necesidad de incluir los diferentes tipos de contenidos:

- **Contenidos declarativos.** Se refieren a los saberes relativos al ámbito profesional clínico, como, por ejemplo, léxico relacionado con síntomas asociados a determinadas enfermedades, partes del cuerpo, instrumental, expresiones para indicar posologías, tratamientos, etc.
- **Contenidos funcionales.** Son las microfunciones comunicativas propias del ámbito sanitario que el estudiante debe aprender a realizar: aconsejar, explicar un diagnóstico, recomendar hábitos de vida saludable, reprobar un mal hábito, etc.
- **Contenidos gramaticales.** Dado que se trata de un curso de español, inevitablemente deben trabajarse las estructuras gramaticales propias del nivel de lengua de los estudiantes. Para su selección es posible tomar como referencia los que señala el PCIC (2006) para cada nivel de lengua y la coherencia con las funciones comunicativas trabajadas en cada unidad.
- **Contenidos pragmáticos.** Son las estructuras lingüísticas que modulan los enunciados para conseguir una comunicación más eficaz atendiendo tanto a la dimensión discursiva como a la social (Pérez García y Gancedo Ruiz, en prensa). Se trataría, por ejemplo, de incluir el trabajo con mecanismos de atenuación en los consejos médicos, el uso de lítotes u otros elementos de atenuación para adelantar una mala noticia suavizando su impacto inicial (Gancedo Ruiz, 2017), la intensificación deóntica para aumentar la fuerza ilocutiva de los directivos y garantizar el seguimiento de un tratamiento, etc.
- **Contenidos estratégicos.** Dado el perfil profesional de los estudiantes de español de la salud y las características del vocabulario de su especialidad, es importante el trabajo explícito con estrategias de aprendizaje, como, por ejemplo, el trabajo con estrategias de comprensión de léxico o estrategias de comunicación que logren solventar los posibles obstáculos que surjan en la comunicación (Gancedo Ruiz, 2021). De esta manera, se potenciará la dimensión del alumno como aprendiente autónomo y se facilitará el *lifelong learning*.
- **Contenidos socioculturales.** Como ha sido anticipado, el origen sociocultural de los interlocutores, en especial de los

pacientes, condiciona diferentes aspectos de la comunicación sanitaria. Por ello, deben incluirse contenidos relacionados con las creencias y tradiciones asociadas a todo lo que rodea a la salud y a la enfermedad en diferentes comunidades socioculturales hispanohablantes con las que el estudiante vaya a tener interacción.

En cuanto a la organización y jerarquización de los contenidos, existen diferentes posibilidades: en torno a casos clínicos, en partes de la entrevista clínica o, como se ilustra en la siguiente tabla para dos unidades didácticas, en torno a los sistemas del cuerpo humano:

Tabla 4.1. Parrilla de contenidos organizados en torno a sistemas del cuerpo humano

	El sistema muscular	El sistema esquelético
Contenidos declarativos	– Léxico asociado al sistema: anatomía, patologías, tratamientos e instrumental y sus variedades diatópicas.	– Léxico asociado al sistema: anatomía, patologías, tratamientos e instrumental y sus variedades diatópicas.
Contenidos funcionales	– Dar instrucciones al paciente durante la exploración física.	– Dar explicaciones sobre tratamientos. – Comunicar la importancia y las posibles consecuencias de no seguir el tratamiento indicado.
Contenidos gramaticales	– El imperativo regular e irregular. – Uso y combinación de pronombres.	– Diferencias en los usos de <i>por</i> y <i>para</i> . – Contrastes de causa y finalidad. – Oraciones finales y causales. Nexos, conectores, locuciones finales y causales.
Contenidos pragmáticos	– Recursos para atenuar la formulación de instrucciones al paciente durante la exploración física y mostrar cercanía con él.	– Estrategias de intensificación de las consecuencias.
Contenidos socioculturales	– Principales motivos de consulta de las comunidades socioculturales hispanohablantes en Estados Unidos.	– Creencias y supersticiones sobre los remedios naturales y la osteopatía en diferentes comunidades socioculturales hispanohablantes.
Estrategias de aprendizaje y comunicación	– Metáforas para la explicación de los diferentes grados del dolor. – Desarrollo de estrategias para asegurarse del correcto entendimiento de las instrucciones por parte de los pacientes.	– Recursos para definir un término cuando se desconoce el vocablo exacto. – Adquirir y comprender vocabulario a partir de procesos de derivación.

4.3.3. Los métodos de trabajo aplicados al aula de español de la salud

Después de extraer la información necesaria del análisis de necesidades, el establecimiento de objetivos y la determinación de los contenidos, se debe proceder a la selección de los métodos de trabajo que se llevarán al aula. En el ámbito de EFP, tal como sostiene Aguirre Beltrán, (2004, p. 1123), «más que elegir y aplicar una metodología específica, abogamos por adoptar un enfoque general comunicativo y utilizar una amplia variedad de métodos de trabajo entre los que elegiremos el más adecuado para cada objetivo».

Entre esta variedad, los métodos de la simulación, las tareas, los proyectos y el análisis de casos son los que estimamos más eficientes.

La **simulación** consiste en la imitación en el aula, lo más fidedigna posible (dentro de las posibilidades y recursos disponibles), de las situaciones de comunicación del entorno profesional del estudiante. En ellas, los alumnos deben resolver alguna cuestión clínica en lengua española con el objetivo de practicar todas las competencias comunicativas y estratégicas involucradas en las situaciones simuladas. Pueden organizarse así simulaciones de entrevistas clínicas, desarrollo de pruebas e intervenciones médicas, reuniones entre profesionales, etc. Pese a que lo ideal es poder contar con instrumental e instalaciones reales, pueden reproducirse mínimamente los parámetros situacionales en el aula jugando con la disposición de las mesas o con el instrumental propio de los estudiantes, e incluso contar con voluntarios que desempeñen el rol de paciente o colega. Se trata de uno de los métodos más motivadores, pues los estudiantes aprecian inmediatamente la vinculación de la clase de español con su vida profesional al verse inmersos en una situación sanitaria, lo que propicia que se sientan involucrados en la actividad, y «no solo se ven envueltos en procesos cognitivos, sino también emocionales» (Raurell Torredá, 2019, p. 12).

La realización de **tareas** también es útil en el aula de español de la salud siempre y cuando la tarea final se identifique con funciones propias del ámbito sanitario. Así, podría proponerse como tarea rellenar la historia clínica de un paciente (para ello habrán tenido que realizar el proceso de anamnesis con todas las

funciones comunicativas que ello requiere), elaborar un panfleto de promoción de la salud o, incluso, proponer un tratamiento a un paciente en concreto.

Por su parte, el método de los **proyectos** propone el planteamiento de tareas amplias, de modo que todo el curso se oriente a la consecución de un proyecto final relacionado con el contexto sanitario. Así, se trata de un método útil si en el análisis de necesidades se identifica una finalidad específica por la que el grupo haga el curso (realizar un estudio, estancias de investigación, labores de promoción de la salud en una zona determinada). Algunos proyectos posibles pueden ser el diseño de una campaña de promoción de la salud, preparar una ponencia para un congreso de su especialidad o realizar una investigación en la población local sobre un fenómeno determinado.

En cuanto al trabajo con **análisis de casos**, permite presentar ejemplos (introducidos por el profesor o por los propios estudiantes en su jornada profesional o en sus periodos de prácticas clínicas) en los que el uso del español haya sido un obstáculo o el medio para la resolución de un caso clínico. Pueden trabajarse testimonios de pacientes, ejemplos en los que el empleo de la lengua por parte del profesional supone un escollo o impulso en la generación de confianza con el paciente, etc.

4.4. Conclusiones

Este capítulo ha pretendido realizar una aproximación a las bases de la didáctica del español de la salud para todos aquellos profesionales en activo o estudiantes que deseen acercarse a este campo.

En primer lugar, se ha reflexionado sobre el perfil académico y profesional del docente de español sanitario; así, se ha dirimido que no se espera de este que sea un experto en las ciencias de la salud, sino un profesor de español con sólido conocimiento de los contextos, funciones y necesidades comunicativas de los profesionales sanitarios.

En segundo lugar, se han definido algunas bases metodológicas para el diseño de un curso de español de la salud: se ha subrayado la importancia del análisis de necesidades y de la información que debe ser extraída de él y se han dado algunas pautas para la selección de los contenidos y de los métodos de trabajo.

En definitiva, este capítulo ha pretendido realizar una modesta aportación a la formación de profesores de español sanitario, ámbito que, pese a su gran proyección, aún necesita desarrollo e investigación.

Bibliografía

- Aguirre Beltrán, B. (2004). La enseñanza del español con fines profesionales. En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (coords.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)* (pp.1109-1128). Madrid: SGEL.
- Aguirre Beltrán, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos*. Madrid: SGEL.
- García Romeu, J. (2006). Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos. En: Escofet, A., De Jonge, B., Van Hoof, A., Jauregi, K., Robisco, J. y Ruiz, M. (eds.). *Actas del Tercer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Utrech. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0014.pdf.
- Gancedo Ruiz, M. (2017). La atenuación pragmática como estrategia de acercamiento en el español de la salud: propuesta didáctica. *Foro de Profesores de E/LE*, 13, 85-95
- Gancedo Ruiz, M. (2021). Las estrategias compensatorias y sociales en el español de la salud. *III Jornadas de Español para Fines Específicos de Viena*. Universidad de Ciencias Económicas y Empresariales de Viena. 23 de abril.
- Gancedo Ruiz M. y Pérez García R. (2020): El *Diccionario de términos médicos* como herramienta didáctica en el español de la medicina. *Les Cahiers du GERES*, 11, 179-188.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva. https://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm
- Pérez García, R. y Gancedo Ruiz, M. (en prensa). La enseñanza del español de la salud: la integración del componente pragmático y lingüístico. En: Santana Negrín, L. (coord.). *Contextos específicos de enseñanza de ELE*. Madrid: Enclave-ELE y UDIMA.
- Rourell Torredá, M. (coord.) (2019). *La evaluación de competencias en profesionales de la salud mediante la metodología de la simulación*. Barcelona: Octaedro.

- Ruiz Martínez, A. M. (2004). El español de los servicios de salud: algunas consideraciones sobre su enseñanza. En: Saz, S. M. (ed.). *Actas del XXXVIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español* (pp. 285-296). Madrid: Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE).
- Velázquez-Bellot, A. (2004). Metodología teórica del proceso de elaboración de un diseño curricular para la enseñanza de las lenguas con fines específicos. *RedELE. Revista Electrónica de Didáctica/Español como Lengua Extranjera*, 2. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:94438660-0e28-4765-84e7-0e5790f3bfdc/2004-redele-2-16velazquez-pdf.pdf>.

La mediación lingüística en español para fines específicos: el ámbito de los negocios

JORGE MARTÍ-CONTRERAS
Universitat Jaume I
jmarti@uji.es

Resumen

El presente capítulo analiza el desarrollo de la mediación lingüística y se centra en el ámbito del español para los negocios. Se parte del *Companion volume* (Consejo de Europa, 2020) para dar luz a la diferente tipología de actividades comunicativas que se pueden explotar en el aula para lograr un desarrollo en la mediación. Aunque si bien es cierto que tanto la interacción como la mediación estaban integradas en el *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa, 2001) (MCER), ha sido el año pasado cuando desde Europa se ofrece una herramienta bibliográfica para que evolucione el proceso de enseñanza-aprendizaje. Muchas entidades que acreditan el nivel de lenguas extranjeras están incluyendo entre las diferentes pruebas de certificación el ámbito de mediación, pero el profesorado tanto de lenguas extranjeras en general como de lenguas extranjeras para fines específicos todavía no dispone de conocimientos y herramientas adecuadas para poder trabajar en el aula la mediación en el ámbito de los negocios.

Palabras clave: mediación, español con fines específicos, diseño curricular, español lengua extranjera, formación de profesores de español.

5.1. Introducción

Dentro del ámbito de español para fines específicos (EFE) se suele trabajar a partir del enfoque comunicativo por tareas (cuyo objetivo «es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula») o por proyectos (que «consiste en un conjun-

to de actividades, organizadas y secuenciadas de tal forma que al final se obtenga un resultado o producto determinado») (definiciones según el *Diccionario de términos clave*, y Lacorte y Reyes-Torres, 2021, pp. 39-45); ya que de esta forma se ofrece al estudiantado la posibilidad de ver a corto plazo cómo va logrando los objetivos lingüísticos y léxicos. Por lo tanto, aumenta su motivación e implicación en el curso.

Habitualmente, los manuales de EFE están dirigidos a usuarios de nivel intermedio o avanzado y se presupone un dominio de la competencia lingüística básica, principalmente gramatical. En la gran mayoría de manuales se da especial importancia a la enseñanza del léxico específico y técnico de cada campo de estudio. A lo largo de este capítulo se van a analizar cuáles son las habilidades que más se desarrollan en los manuales de EFE y se ofrecen ejemplos de diseños de actividades de las destrezas que menos aparecen en los manuales.

5.2. Análisis de las habilidades en los manuales de español para los negocios

Los manuales de EFE para negocios en el mundo editorial pueden tener diferentes títulos, como, por ejemplo, fines empresariales, fines comerciales, ámbito de la empresa, ámbito del trabajo... Entre las publicaciones de este ámbito, se han seleccionado tres de diferentes editoriales disponibles actualmente en librerías (Iriarte *et al.*, 2009; Martí-Contreras, 2018; Martínez *et al.*, 2008) para realizar un análisis de las destrezas que se desarrollan en el aula (ver tabla 5.1).

Tabla 5.1. Porcentaje de actividades por destrezas

	Comprensión		Expresión		Interacción		Mediación		
	Oral	Escrita	Oral	Escrita	Oral	Escrita	Oral	Escrita	
Libro 1	6,72%	66,39%	0,84%	11,76%	6,72%	3,36%	3,36%	0,84%	100%
Libro 2	23,52%	24,36%	5,04%	7,56%	34,45%	0,87%	2,52%	1,68%	100%
Libro 3	15,79%	37,90%	6,32%	15,79%	11,57%	2,10%	1,05%	9,47%	100%
	15,34%	42,88%	4,06%	11,70%	17,58%	2,11%	2,31%	4,00%	

Gracias a esta tabla –en la que hemos anonimizado los títulos de los libros, ya que nos interesa más el contenido que el continente–, se observa por un lado que se pone el énfasis de la enseñanza en EFE en la comprensión escrita (42,88 %), y queda marginada la mediación tanto escrita (4,00 %) como oral (2,31 %). Si revisamos la bibliografía básica, aunque el *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa, 2001, pp. 85-86) fue editado en 2001, tan solo se le dedica un par de páginas, por otro lado, hasta 2018 no aparece la primera edición del *Companion volume* (Consejo de Europa, 2020, pp. 90-121), aunque posteriormente, en 2020, dispondrá de otra edición ampliada y mejorada. Por lo tanto, aunque sí se había esbozado la mediación como una habilidad en el estudio general de la lengua, todavía no se había abordado desde el ámbito de EFE.

El objetivo del capítulo es presentar actividades modelo que puedan servir para desarrollar esta destreza, y para ello se parte de la revisión realizada por Anderson y Krathworhl en 2001 de taxonomía de Bloom de 1956 (Anderson, 2001). En la taxonomía aparecen ordenadas las microhabilidades de menor a mayor grado de complejidad cognitiva: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. En el siguiente apartado se toma esta clasificación para el diseño de actividades.

5.3. Actividades de mediación oral y escrita en el ámbito de español de los negocios

El concepto de mediación hasta ahora había sido considerado mayormente como una traducción o interpretación, tal y como aparece en el *Diccionario de términos clave*, pero realmente debemos tener una visión más amplia del concepto. Cuando se aborda la mediación no siempre debe ser entre una lengua materna y una lengua extranjera (por ejemplo, inglés y español), sino que esta concepción se extiende, por ejemplo, a dos veces en la lengua extranjera (si se ha de reinterpretado un texto de nivel B2 para que pueda ser entendido por un usuario de nivel A2).

Las actividades de mediación se estructuran en tres niveles: mediar un texto (MT), mediar conceptos (MCP) y mediar la co-

municación (MCN); retomaremos esta clasificación para diseñar las actividades. Por otro lado, existen estrategias de mediación para explicar un nuevo concepto o para simplificar un texto.

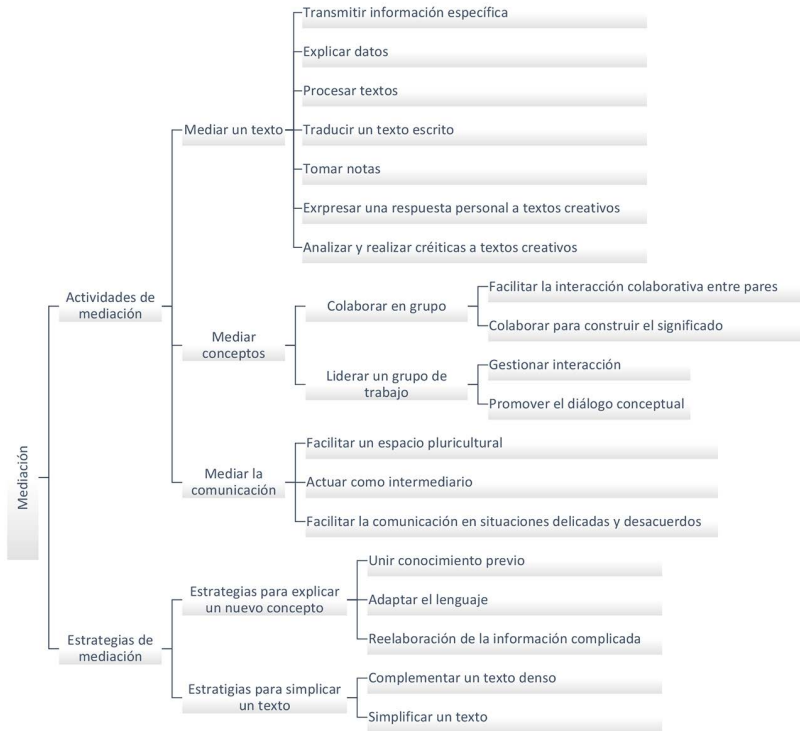


Figura 5.1. La mediación (Consejo de Europa, 2020, p. 90).

Como se ha indicado anteriormente, las actividades se pueden clasificar según los procesos cognitivos, que dispuestos de orden inferior a orden superior son: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Todos estos procesos cognitivos se pueden llevar al aula desde cada uno de los niveles de adquisición de la lengua, desde el A1 hasta el C2. Se muestran aquí ejemplos de diseños de actividades para trabajar la mediación partiendo de la taxonomía de Bloom. Se proponen tres actividades para cada una de las microhabilidades: mediar un texto (MT), mediar conceptos (MCP) y mediar la comunicación (MCN):

a) **Recordar.** No es preciso comprender

- Describir

(MT) Después de leer los últimos 15 mensajes instantáneos del grupo de chat del trabajo, transmite a otra persona la información recibida.

(MCP) Has participado en una videoconferencia con un cliente español. Reproduce a tu compañero de oficina cuál es la información que acabas de obtener.

(MCN) En el contestador automático del hotel en el que trabajas has recibido cinco llamadas. Indica si los usuarios están contentos, si tienen simplemente una incidencia o si el aviso ha sido debido a algún tipo de malentendido cultural.

- Identificar / encontrar /localizar / reconocer / nombrar / recuperar

(MT) Acabas de hablar con dos personas sobre el mismo asunto y su información se complementa. Cita la información recibida a una tercera persona.

(MCP) En un reportaje de un periódico de tirada nacional español aparecen las características de cotizar como autónomo en España y en tu país. Lista la información de cada uno de ellos.

(MCN) Hay problemas de comunicación entre uno de tus comerciales y la cadena de distribución. Lee los últimos cuatro correos que han intercambiado e identifica dónde puede estar el malentendido.

- Interpretar / traducir

(MT) Ha acudido hoy a tu empresa el nuevo representante que es de tu país, pero no sabe español, ni el jefe sabe el idioma del representante. Interpreta simultáneamente la explicación que realiza él sobre su nuevo catálogo de productos.

(MCP) Han llegado siete proveedores nacionales y dos extranjeros a tu empresa española para participar en un *showroom*. El responsable de la empresa realiza la presentación en español, cuando se desplazan a otro punto, debes realizar la interpretación consecutiva a los dos proveedores extranjeros.

(MCN) Traduce de tu lengua materna al español un contrato de arrendamiento.

b) Comprender ideas y hechos

- Clasificar

(MT) El Departamento de Exportación te ha hecho llegar un informe extenso con toda la actividad anual. Tú tienes una lista de comprobación con los 10 aspectos que debe contener ese informe. Verifica que está completo.

(MCP) Os han dado una lista con las buenas prácticas de la empresa, pero en lugar de ordenarlas por ámbitos, el procesador de textos ha ordenado los párrafos alfabéticamente. De forma colaborativa, reorganizad los párrafos y estructurad el documento en ámbitos.

(MCN) En un blog ha aparecido un texto de opinión en el que había mucha ironía y sarcasmo. Un compañero de tu nacionalidad ha empleado el traductor automático, y no entiende nada. Ayúdale a saber qué significa el texto.

- Comparar

(MT) Estás en busca de un nuevo empleo. En el periódico has encontrado tres ofertas, pero hay diferencias muy significativas entre lo que piden y lo que ofrecen. Un amigo te pregunta cómo te va la búsqueda de trabajo. Explícale, críticamente, estas ofertas.

(MCP) Después de considerar dos posiciones opuestas a un problema, elabora una infografía de la que se puede derivar la argumentación a favor y en contra (de manera que se pueda comparar) y propón una solución o compromiso.

(MCN) La empresa acaba de contratar a cuatro nuevos trabajadores para el Departamento de Exportación y cada uno de ellos es de un continente diferente. Establece una lista de cuáles son las diferencias socioculturales y sociolingüísticas que podrían inducir en el futuro a faltas de entendimiento o afectar al horario o ritmo de trabajo.

- Ejemplificar

(MT) A partir de un informe escrito en inglés, elabora un informe en español en el que se introduzcan mediante guiones la información más importante, y ejemplifica con datos de tu empresa.

(MCP) A partir de un diagrama de Gantt, describe cuál va a ser la temporalización de la producción y comercialización de un nuevo producto.

(MCN) Un alumno extranjero que está en prácticas muestra su malestar porque tiene que realizar prácticas durante cuatro horas al día, durante seis meses, y no va a recibir ningún tipo de compensación económica por este trabajo, pues está en prácticas. Formula con qué cláusulas del contrato está de acuerdo y en cuáles propondría mejoras (ejemplifica con situaciones reales del país de origen).

- Explicar

(MT) Ha habido una discusión en el Departamento de Administración. Enumera cuál es la argumentación de cada persona y explica cómo han llegado a tener ese punto de vista.

(MCP) Es el día de bienvenida de los trabajadores a la nueva planta, un compañero y tú vais a realizar colaborativamente la explicación de las características de todas las labores y también cuál es la distribución de la empresa.

(MCN) En unas charlas TED sobre economía, uno de los ponentes ha realizado una exposición muy irónica. Un compañero de tu nacionalidad no entendía el porqué se reía la gente. Ayúdale a comprender los fragmentos del monólogo.

- Inferir

(MT) Has recibidos folletos informativos de varias agencias de viajes de las tres próximas ciudades que vas a visitar por negocios. Consúltalos, selecciona y justifica qué agencia se debería contratar.

(MCP) En una reunión de departamento se muestran los informes en los que todos los objetivos anuales se han alcanzado con éxito. En grupo, comprobad cuáles han sido esas rutinas de trabajo con las que se ha logrado y buscad nuevas estrategias comerciales sobre las que seguir incidiendo.

(MCN) Te han entregado una extensa memoria en la que se explican con gran detalle la motivación por la que la sucursal de la capital ha cerrado tres de sus oficinas. Como el discurso escrito es muy complicado, toma notas de los puntos principales y también de la cadena argumental.

- Interpretar

(MT) Acabas de elaborar un informe de ventas que no es acorde con las expectativas de ese trimestre. Argumenta oralmente a tu jefe el porqué del descuadre.

(MCP) Después de una reunión en tu país con tu homólogo en ventas, llamas al responsable en España para explicarle –de forma resumida– el cambio de estrategia comercial debido a los perfiles del *target*, que son bien diferentes a los de los españoles.

(MCN) Hay problemas de comunicación entre uno de tus comerciales y la cadena de distribución. Lee los últimos cuatro correos que han intercambiado e identifica dónde puede estar el malentendido.

- Parafrasear

(MT) Has visto en internet una entrevista a un especialista en mercadotecnia que te ha interesado mucho. Envía un correo electrónico a un compañero de trabajo y reproduce la información más importante que has escuchado.

(MCP) Te han invitado como coordinador de la mesa de un foro de debate sobre economía. Después de escuchar las aportaciones de los tres ponentes, parafrasea alguna de sus intervenciones y formula una pregunta a cada uno.

(MCN) En la última reunión ha habido participantes que han mantenido puntos de vista distantes, te han pedido que elabores un informe en el que parafrasees alguno de los enunciados que se han presentado y que propongas un acuerdo o una resolución.

- Resumir

(MT) Después de la primera reunión con un asesor fiscal que te ha informado de cómo crear una franquicia, enumera cuáles son las acciones que debes realizar.

(MCP) Se ha publicado en prensa una noticia sobre el número de franquicias que han cerrado durante el último año, a pesar de ser modelos de negocios ya probados. Tu franquicia está empezando a sufrir esas dificultades. Resume los problemas que aparecen en la prensa y decide cuáles son los próximos pasos que se deben dar en tu empresa para conseguir que siga a flote.

(MCN) Se acaba de emitir por televisión un reportaje de investigación que denuncia la forma de funcionar de la empresa en la que trabajas. Adopta una posición firme, pero diplomática, para persuadir de que tu empresa no actúa de esa manera.

c) **Aplicar.** Resolver situaciones o problemas a partir del conocimiento y técnicas adquiridos previamente

- Demostrar

(MT) Acabas de ver una película en la que te has sentido identificado laboralmente con el protagonista. Describe las emociones que él experimenta y ponlas en relación con las que sientes tú.

(MCP) Después de una Junta General, resume, elabora y sopesa los múltiples puntos de vista y toma una decisión sobre una de las acciones.

(MCN) Vas a visitar a los socios de Asia. Lee casos reales sobre choque cultural en el ámbito de la empresa y explica cómo reaccionarías tú en esas situaciones.

- Implementar / realizar

(MT) A partir de una infografía en tu lengua materna, explica qué pasos se deben seguir para solicitar un visado de trabajo para ir a Australia o a Estados Unidos.

(MCP) El Consejo de Ministros ha decidido tomar medidas excepcionales para las medianas empresas. Después de leer el BOE y tomar nota de los puntos fuertes, indica qué acciones vas a sugerir que lleve a cabo tu empresa.

(MCN) Un trabajador, con un excelente currículum, que lleva en plantilla tan solo una semana, tiene una actitud disruptiva. Mantén una conversación con él y usa un tono diplomático con el objetivo de conocer el motivo de su comportamiento y poder modificarlo.

d) **Analizar.** Examinar las partes mínimas, para después evidenciar o evaluarlas

- Deconstruir

(MT) En la cafetería de la empresa has participado en una conversación informal en la que la interpretación de los enunciados depende mucho del contexto y de los matices con los que se han realizado. Coméntalo.

(MCP) Presenta un diagrama de barras y un gráfico de dispersión para mostrar cuál es la tendencia de ventas. En el diagrama muestras la información del último semestre, mientras que en el gráfico evidencias la evolución anual.

(MCN) Vas a lanzar un nuevo producto al mercado y contratas a un trabajador para que realice encuestas a pie de calle y a otro para que las haga de forma telefónica. Analiza cuáles serían las preguntas para cada tipo de público.

- Integrar

(MT) Es tu primer día en la empresa y un compañero te ha explicado paso a paso qué es lo que tienes que hacer en cada situación. Toma nota de todo ello para que no se te olvide.

(MCP) Se está celebrando una reunión del equipo de trabajo, pero existen muchas discordancias entre varios compañeros. Formula preguntas y realiza contribuciones para hacer avanzar la discusión de una forma productiva.

(MCN) Has quedado con unos amigos para explicarles tu último viaje de negocios. Has estado dos semanas en el extranjero en un país en donde la forma de trabajar contrasta mucho con la nuestra. Destaca qué aspectos de aquel país sería positivo que nosotros copiáramos.

- Organizar / esquematizar / estructurar

(MT) Recopila información de páginas de internet en tu lengua materna sobre las diez claves del éxito en una empresa y resúmelas a un amigo.

(MCP) La empresa quiere ampliar la cuota de mercado. Enmarca de forma cognitiva las tareas colaborativas para decidir sobre los objetivos, procesos y pasos.

(MCN) Dos compañeros están en desacuerdo para invertir la partida anual dedicada a material inventariable. Usa lenguaje persuasivo para sugerir a las partes que discrepan que cambien hacia una nueva posición, pues es necesario que esté consensuado el presupuesto para que pueda ser ejecutado.

e) **Evaluar.** Justificar a partir de criterios.

- Atribuir

(MT) Te han ascendido de puesto y teniendo en cuenta las exigencias de tu cargo, debes realizar la descripción de carácter, de físico, emocional y perfil académico; de la persona que tiene que sustituirte.

(MCP) De forma colaborativa, los empleados han contestado un formulario anónimo sobre su opinión personal sobre algunos aspectos de la empresa. A partir de sus respuestas, el jefe de recursos humanos y tú debéis averiguar en qué departamento trabajan para poder buscar las soluciones que mejor se adapten.

(MCN) Dos compañeros de trabajo están buscando la mejor forma para desplazarse hasta la otra parte del país. Escucha cuáles son las argumentaciones realizadas por cada uno de ellos y destaca los puntos en los que están de acuerdo y en desacuerdo y si existe algún tipo de obstáculo que impida llegar a un acuerdo final. Después selecciona cuál de las siguientes afirmaciones han hecho cada uno de ellos.

- **Comprobar**

(MT) Has recibido un nuevo diagrama de flujo del Área de Recursos Humanos. Después de leer los siguientes correos electrónicos, confirma si es correcto o si se debe realizar algún tipo de modificación.

(MCP) En otra sede de nuestra empresa tienen problemas con uno de los departamentos y nos piden que nos infiltremos como trabajadores para identificar las inconsistencias en los procesos. Elaborad las preguntas que discretamente iréis formulando a los colegas para obtener la información.

(MCN) Una persona de tu país, que no habla español, quiere pedir, por un lado, el número de identificación fiscal y, por otro lado, la nacionalidad española. Visita la página web donde está la información, comprueba primero si tiene los requisitos necesarios, y en caso afirmativo, completa el formulario.

f) **Crear**

- **Construir / idear / planificar / trazar / producir**

(MT) A partir de vídeos vistos en internet en tu lengua materna sobre mercadotecnia, crea un cartel para anunciar lo que será el producto estrella de tu empresa.

(MCP) Organiza una reunión con los miembros de tu área para que expongan sus puntos de vista sobre cómo distribuir las vacaciones.

(MCN) Describe un anuncio a partir de tu conocimiento del mundo.

- Diseñar

(MT) Recibes en tu lengua materna un informe de cinco páginas que debes presentar en la próxima junta de accionistas de la empresa. Crea una infografía para usarla como soporte.

(MCP) La última selección de personal ha sido un fracaso, vuelve a revisar los currículos, los requisitos que se solicitaron previamente y, junto a tu equipo, construye ideas y soluciones para crear una oferta efectiva.

(MCN) Has recibido un correo electrónico de un excelente cliente que invierte mucho dinero en tu empresa, pero está muy enfadado y ha enviado un correo electrónico de queja con un tono excesivamente informal que llega a ser incluso vejatorio. Respondele obviando el tono despectivo que ha empleado y usa la atenuación.

5.4. Conclusiones

A lo largo de este capítulo hemos podido mostrar que en los manuales de español como fines específicos apenas se llevan al aula actividades que desarrollen la habilidad de mediación, aunque hace ya dos décadas que se introdujo en el MCER.

Hemos realizado una propuesta de diseño de actividades centradas en la mediación, pero desde un punto de vista de los procesos cognitivos que nos aportan, por un lado, la ampliación del espectro de actividades y, por otro, nos ayudan a conocer el punto de madurez cognitivo del estudiantado y, por lo tanto, a introducir la actividad en el momento adecuado de su proceso de adquisición-aprendizaje.

Bibliografía

- Anderson, L. W. y Krathwohl, D. (eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Nueva York: Longman.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Consejo de Europa (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Iriarte, E. y Núñez, E. (2009). *Empresa siglo XXI. El español en el ámbito profesional*. Madrid: Edinumen.
- Lacorte, M. y Reyes-Torres, A. (2021). *Didáctica del español como 2/L en el siglo XXI*. Madrid: Arco-Libros.
- Martí-Contreras, J. (2018). *Español para los negocios*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Martín Peris, E. (dir.) (2008). *Diccionario de términos clave*. Madrid: SGEL.
- Martínez, L. y Sabater, M. L. (2008). *Socios. Curso de español orientado al mundo del trabajo*. Barcelona: Difusión.

Interlengua e interferencia lingüística en estudiantes extranjeros de español en contextos de intercambio

CARLES NAVARRO-CARRASCOSA
Universitat Jaume I / Universitat de València
ccarrasc@uji.es / carles.navarro@uv.es

Resumen

Cada año las universidades españolas reciben a miles de estudiantes extranjeros que acuden para cursar un semestre o, en ocasiones, un año académico completo. Pese a que uno de sus objetivos es aprender español, en muchas ocasiones no es esta la lengua vehicular con la que se comunican entre ellos, lo que puede dificultar o entorpecer su aprendizaje. Así, el inglés es el idioma de comunicación más habitual que utilizan, lo que puede influir en las fases de la interlengua que se desarrollan durante su estancia en España, del mismo modo o en mayor grado que sus lenguas maternas. El objetivo de este capítulo es analizar la influencia del inglés como lengua vehicular y el grado en el que afecta como interferencia lingüística durante el proceso de aprendizaje de español.

El procedimiento de trabajo que se ha diseñado para este estudio se compone de dos fases: para la primera, se ha elaborado un cuestionario que ha sido respondido por sesenta y cuatro estudiantes extranjeros de la Universitat de València acerca de sus hábitos lingüísticos en la situación de intercambio en la que se encuentran. En segundo lugar, también se ha aplicado la metodología del análisis de errores a partir de dos redacciones de temas diversos (escritas por cada uno de los informantes) y de una presentación oral (registrada con previo consentimiento). Con el estudio de este corpus, se categorizarán los errores encontrados a partir del concepto de «calco lingüístico» para facilitar el origen de cada uno como interferencia lingüística: la lengua materna (LM) del aprendiente o el inglés como lengua vehicular en su comunicación diaria.

Palabras clave: interlengua, interferencia lingüística, calco lingüístico, análisis de errores, ELE.

6.1. Introducción

Esta investigación se ha llevado a cabo con estudiantes internacionales de la Universitat de València de varias titulaciones que cursan una asignatura optativa: *Español para los Negocios*. Los 64 participantes provienen de Francia, Bélgica, Alemania, Austria, Rusia, Polonia, Ucrania, Inglaterra, Irlanda, Italia, Brasil y Holanda. Todos los participantes se encontraban durante el estudio en una situación de intercambio universitario con una duración de un semestre o un año académico.

El objetivo de este estudio es reconocer cuál es la lengua que más afecta a los aprendientes durante el proceso de aprendizaje del español: su LM o el inglés (lengua vehicular en la mayoría de sus intercambios lingüísticos durante su estancia en España).

6.2. Breve marco teórico

6.2.1. La interlengua

Santos Gargallo (1999: 28) afirma que la enseñanza-aprendizaje de una lengua es un proceso gradual por el cual los aprendientes adquieren ciertos mecanismos de comunicación. Es un proceso...

...constituido por etapas, con un punto de partida (L1) y un punto de llegada (L2). Cada una de esas etapas entre L1 y L2 son estadios de aprendizaje que constituyen lo que llamamos interlengua [...]. Es un sistema que posee rasgos de la lengua materna y de la lengua meta, y otros propiamente idiosincrásicos, cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por los nuevos elementos que el hablante interioriza.

Selinker (1972) acuña el término *interlengua* (IL) para referirse a un sistema lingüístico en construcción propio de los aprendientes no nativos de una lengua y los distintos estados por los que se pasa hasta alcanzar la lengua meta, cada uno de ellos más evolucionado que el anterior. Estos estados representan las distintas etapas o fases de la IL, que se ilustran en el siguiente esquema:

Distintas fases de la IL
(Fuente: Santos Gargallo, 1999, p. 28)

$L_1 \rightarrow IL_1... IL_2... IL_3... IL_4... IL_n \rightarrow L_2$

6.2.2. La interferencia lingüística

El término *transferencia* está relacionado con el de IL. Este concepto se forja en el conductismo; la propuesta de aprendizaje que realiza se basa, por tanto, en las asociaciones de estímulos y respuestas. Tal y como apunta Alonso García (2003, p. 9), enmarcada en el aprendizaje de lenguas, la transferencia es el uso «automático e inconsciente de conductas ya adquiridas en nuevas situaciones de aprendizaje». Por tanto, la transferencia es la imitación de una estructura (léxica, semántica o morfosintáctica) de una lengua a otra. Puede ser positiva si el calco beneficia al uso correcto en la L2; o negativa si el calco entorpece la utilización apropiada de determinados recursos lingüísticos como consecuencia de diferencias entre ambas lenguas, entonces se llamará «interferencia».

6.3. Metodología

6.3.1. Corpus

Para llevar a cabo esta investigación, se ha diseñado un cuestionario de dos partes: la primera propone preguntas acerca del número de lenguas que conoce el informante (cuál es su LM, cuál es su nivel de inglés, cuál es su nivel de español, si conoce otras lenguas y en qué orden las ha aprendido); la segunda parte provoca la producción de determinados enunciados en inglés, en español y en su LM (el mismo enunciado en estos tres idiomas) con el objetivo de analizar si los errores en español (si es que se dan) están influenciados por el inglés, por la LM, por otra de las que los encuestados conocen o por ninguna de ellas. La primera parte del cuestionario estaba compuesta por diez preguntas breves; la segunda, por veinticuatro.

También hemos tomado producciones (tanto escritas como orales) que los estudiantes realizaron durante el curso. En con-

creto, dos redacciones (en la primera se les pedía que compararan la economía española con la de su país; en la segunda se les instaba a describir su trabajo ideal) y una exposición oral en la que presentaban la gestión ficticia de una empresa.

6.3.2. El análisis de errores

Para el análisis de las IL en el corpus se ha implementado la metodología del análisis de errores (AE). Esta es una corriente desarrollada en la década de los setenta dentro de la lingüística aplicada. Su motivación es descubrir el origen de los errores de los estudiantes de L2. Esta corriente metodológica sigue una serie de pasos propuestos por Corder (1967):

1. Recopilación del corpus.
2. Identificación de los errores.
3. Catalogación de los errores.
4. Descripción de los errores.

Sobre la recopilación del corpus (paso 1), ya se ha dedicado el epígrafe previo. La identificación de los errores (paso 2) se ha llevado a cabo a través de la corrección de las producciones que componen el corpus, pero solo se han considerado para este trabajo aquellos errores que se detectan como influencia de otras lenguas (especialmente del inglés y de las LM de los informantes).

El tercer paso (catalogación de errores), tal y como apunta Vázquez (1992), se puede seguir a partir de diversos criterios, entre los que destacamos el lingüístico (errores de adición, de omisión, de yuxtaposición, de colocación errónea y elección equivocada) y el criterio etiológico (errores interlingüales, intralingüales y de simplificación). Siguiendo estos criterios, la catalogación que hemos seguido en este análisis gira en torno al concepto de calco, unida a la clasificación de los errores de Santos Gargallo (1999), más próxima a un criterio gramatical. Así, hablaremos de «calcos léxicos, semánticos y morfosintácticos».

Finalmente, para la descripción de los errores, además de justificarlos desde el concepto de interferencia, se hará una clasificación atendiendo a la LM del estudiante, si es románica o no, y a la LE que domina o ha estudiado (fundamentalmente, el inglés).

6.4. Tipos de errores: los calcos

Retomando la definición de interferencia lingüística, Aguado Bru señala tres grandes tipos, entre las que destaca el calco.

El calco es una «adaptación elegante que disimula el origen extranjero de una denominación técnica y nos hace creer que realmente ese compuesto se ha acuñado en español» (Gómez Capuz, 2009, p. 13). Este autor diferencia el calco del préstamo y apunta que, mientras este último es una «transferencia integral» de un elemento de una lengua extranjera, el calco es una adaptación o una sustitución de una lengua extranjera o de la LM para intentar suplir una carencia (2009: 6).

Como hemos adelantado más arriba, para la catalogación de los errores hemos categorizado varios tipos de calco lingüístico (CL), algunos de ellos ya estudiados en trabajos previos:

- **Calco léxico**, también llamado calco estructural (Gómez Capuz, 2009). Es la «sustitución de una unidad léxica compleja (compuesto, frase, modismo) por otra que refleja, con mayor o menos fidelidad, su estructura morfológica o sintáctica» (Rodríguez, 2004, p. 180).
- **Calco semántico**. Se trata de la reproducción del significado que una palabra tiene en un idioma, llevada a la lengua meta sin que este significado encaje en el mismo contexto. Así, por ejemplo, en francés, el verbo *réussir*, que significa 'triunfar, lograr', también es utilizado para los exámenes o las pruebas con el sentido de 'aprobar'. En algunos casos, hemos encontrado la reproducción de este significado con la utilización del verbo *lograr*:

(1) Te deseo que **logres** el examen

El calco «se limita a alterar las funciones o significados de una palabra simple ya existente en la lengua receptora, generalmente a través de una extensión semántica» (Gómez Capuz, 2009, p. 11).

- **Calco morsintáctico**. Son errores que afectan a la estructura de las palabras y a la forma en la que se combinan y se relacionan entre sí. El calco se da con la copia y la asimilación al español de una estructura, morfológica o sintáctica, propia de

la lengua influenciadora. Los calcos morfosintácticos tienen que ver con la mala elección de preposiciones, la omisión (o adición) incorrecta de un artículo o cualquier desacierto lingüístico en cuanto a la combinación de palabras que venga originado por la copia de la misma estructura de otra lengua.

En el análisis se contabilizarán los distintos tipos de calco que se han enumerado atendiendo a las distintas LM de los informantes y las segundas lenguas que hablan.

6.5. Análisis

En este apartado, se presenta el análisis de errores que se ha realizado del corpus. Como nuestro objetivo es vislumbrar las lenguas que interfieren en el aprendizaje de los estudiantes de español universitarios en contextos de inmersión, la revisión de los datos obtenidos se ha iniciado separando a los estudiantes por grupos atendiendo al criterio de su LM. Así, podremos esclarecer qué lengua interfiere más. Por tanto, este apartado se dividirá en dos grupos según las LM de los informantes: románicas o no románicas.

6.5.1. Hablantes de lenguas romances

Los informantes cuya LM es una lengua de la misma familia que el español son francófonos, italo hablantes y luso hablantes.

Los participantes francófonos provienen de Francia y de Bélgica. Todos ellos han estudiado inglés (como L2) y español (como L3). En estos estudiantes, encontramos los tres tipos de calcos del francés, especialmente el morfosintáctico. Por ejemplo:

(2a) Soy una persona energética **que gusta** hacer deporte

(2b) Je suis une personne énergétiqu**e qui aime** le sport

En español, la estructura de la oración relativa es incorrecta, ya que faltan una preposición y un artículo, así como el pronombre de OI que requiere el verbo *gustar* (*a la que le gusta el deporte*). Como se aprecia, en la traducción francesa propuesta por la informante se repite, palabra por palabra, la estructura sintáctica gala.

(3) **Hubiera gustado** gestionar de mejora **manera** mi dinero

En (3) destacamos dos errores, consecuencia de calcos morfosintácticos: el primer caso es la ausencia del pronombre personal átono que el verbo demanda; el segundo, es la concordancia del adjetivo comparativo invariable *mejor*, flexionado en femenino.

También es común dentro de los calcos morfosintácticos la mala elección de las preposiciones, pues se escoge la que más se asimila a la francesa:

(4a) El próximo verano, quiero viajar **en** Europa

(4b) L'été prochain, je veux voyager **en** Europe

En francés, la preposición *en* puede indicar movimiento, lo que no puede darse en el caso de la preposición española, que expresa estatismo.

Otro calco morfosintáctico por interferencia del francés está relacionado con el uso incorrecto del número:

(5a) Soy una chica baja con **pelos morenos**

(5b) Je suis une fille basse avec des **chevaux bruns**

También destaca, en varias ocasiones, la preferencia por las formas perifrásticas, más característica de la lengua francesa, transferida al español en casos en los que es menos recurrente:

(6a) En unos meses **voy a ir** cerca de un río con algunos amigos y disfrutar de los momentos con mi novio

(6b) Je **vais aller** vers une rivière avec quelques amis et profiter des moments passés avec mon petit-ami

(7a) Espero que va a aprobar sus exámenes

(7b) J'espère qu'elle **va réussir** ses examens

En (6) se utiliza la forma del futuro perifrástico en un enunciado en el que, en español, sería más exacta la del futuro imperfecto. En el ejemplo (7) se utiliza la misma forma, mientras que en español esta forma perifrástica es incorrecta y lo esperable sería el presente de subjuntivo.

El calco semántico también es un error recurrente en la IL de los aprendientes francófonos:

- (8a) Deseo que ella **valide** sus exámenes este año
- (8b) Je lui souhaite de **valider** ses examens cette année
- (9a) Me gustaría **haber** las mismas gafas que él
- (9b) J'aimerais **avoir** les mêmes lunettes que lui

En el ejemplo (8) se detecta el calco semántico del significado del verbo francés *valider* con el sentido de ‘aprobar’ los exámenes, al verbo del español *validar*, que significa ‘hacer algo válido’. En (9) tenemos el caso de *avoir*, que en la lengua francesa se utiliza como verbo auxiliar de los tiempos compuestos de pasado, como el verbo *haber* en español, y como verbo que indica posesión (*tener*, en lengua española). Este segundo uso se está asociando al verbo *haber*.

Los calcos por interferencia del inglés que se detectan en la IL de los aprendientes francófonos solo suponen el 15 % de los que se encuentran en este tipo de alumnado. Se han registrado ejemplos como los siguientes:

- (10a) La semana pasada he hecho **nada**
- (10b) Last week I did **nothing**
- (10c) La semaine passée je **n'ai rien** fait

En (10) encontramos la interferencia del inglés en la forma de construir oraciones negativas. En español, con un segundo adverbio negativo, si este aparece en posición posterior al verbo, se mantiene el adverbio de negación principal, lo que no es posible en la gramática inglesa. Así, en (10a) vemos cómo se omite la partícula negativa por interferencia con la lengua inglesa y no de la LM del informante, pues en francés también es necesaria, como se aprecia en (10c).

- (11a) Mañana voy a Madrid con mis **erasmus amigos**
- (11b) I'm going to Madrid tomorrow with my **erasmus friends**
- (11c) Demain, je vais à Madrid avec mes **amis d'erasmus**

En el ejemplo (11) se ilustra un calco sintáctico relacionado con el orden de las palabras. En este caso, se altera el orden *sustantivo + adjetivo* propio del español y del francés, copiando el de la sintaxis inglesa (*adjetivo + sustantivo*).

Los calcos semánticos por interferencia del inglés también se han encontrado en el corpus, como en el posterior ejemplo:

- (12a) Durante mis últimas vacaciones **tuve** muchas **fiestas**
 (12b) During my last vacations **I had** a lot of **parties**
 (12c) Durant mes dernieres vacances, j'ai beaucoup **fait la fête**

Al verbo *tener* se le adjudica, junto al sustantivo *fiestas*, el sentido de 'ejecutar' que tiene en inglés en esta misma locución. Esta interferencia semántica es influencia del inglés, no del francés que, como se ilustra en (12c), recurre al verbo hacer.

En cuanto a los informantes hablantes del italiano como LM, en sus producciones se han encontrado errores de interferencia producidos por calcos con el italiano, no con el inglés. En primer lugar, destacamos calcos morfosintácticos:

- (13a) Me gustaría poder hacer las cosas **en** manera diferente
 (13b) Vorrei tornare indietro a fare le cose **in** modo differente

En (13) encontramos un calco del italiano en la elección de la preposición *en*. En esta lengua se usa la preposición *in* en la expresión *in modo differente*, mientras que la partícula apropiada en español sería *de*: *de manera diferente*.

- (14a) Tengo el pelo **rizo**
 (14b) Ho i capelli **ricci**

En (14) vemos cómo se ha calcado la estructura del adjetivo italiano *ricci* al castellano, produciendo el acortamiento del adjetivo *rizado*.

En otros casos, la interferencia se ha producido en el nivel del léxico:

- (15a) **Te auguro** mucho amor en tu vida
 (15b) **Ti auguro** molto amore nella tua vita

El verbo *augurar* existe en español, pero significa 'presagiar, predecir'; en italiano, sin embargo, tiene el significado de 'desear', como se utiliza en el ejemplo.

Los lusohablantes que han participado en la investigación no han cometido errores de CL por influencia del inglés, sino del portugués. Así, encontramos un calco morfosintáctico en el uso de los artículos junto con los topónimos, propio de la sintaxis

lusa; también, adición de preposiciones incorrectas en el sistema hispano:

(16a) En el próximo verano quiero conocer **la** Europa

(16b) No próximo verão eu quero conhecer **a** Europa

6.5.2. Hablantes de lenguas no romances

En este apartado presentaremos los resultados del análisis de la interferencia lingüística de los participantes cuya LM no deriva del latín. Los informantes que componen este grupo son hablantes nativos de lenguas germánicas (inglés, alemán y neerlandés) y hablantes de lenguas eslavas (polaco y ruso).

El caso de los anglófonos es particular, pues, como el inglés es su LM, habitualmente la única lengua extranjera que estudian o han estudiado es el español. Los errores de calco que se han detectado tienen relación con el léxico y la sintaxis:

(17a) El próximo verano quiero pasar tanto tiempo en España **como posible**

(17b) This coming summer I plan to spend as much time in Spain **as possible**

La oración en español es un calco de la inglesa, como puede verse claramente en el ejemplo. En la versión en español se ha omitido el verbo, que es necesario en esta lengua (*tanto tiempo como sea posible*), lo que no sucede en inglés.

(18a) Ahora estoy haciendo un cuestionario en papel **por** Carles

(18b) Now I am doing a questionnaire on paper **for** Carles

La utilización de la preposición *por* en vez de *para* es consecuencia de la similitud formal con la preposición inglesa *for*. Es uno de los errores de IL más frecuentes en los estudiantes angloparlantes.

Los germanohablantes muestran mayor influencia del inglés que del alemán. Así, un 80% de los calcos que actúan como interferencia en este tipo de aprendientes son del inglés y solo un 20%, de lengua germana.

La IL de estos estudiantes se ve afectada por el inglés en calcos de tipo léxico y morfosintáctico, fundamentalmente:

- (19a) El próximo verano me gustaría ir a surfear **en** Bali
 (19b) Next summer I would like to go surfing **in** Bali
 (19c) Nächsten sommer möchte ich **nach** Bali surfen gehen

La preposición española *en* expresa estatismo, lo mismo que en inglés. Sin embargo, la idea que expresa este enunciado inglés es el lugar en el que se desarrollará la acción en vez del lugar hacia el que hay que dirigirse para llevarla a cabo. La partícula alemana *nach* sí expresa la idea de dirección, lo que demuestra que la influencia no proviene de esta lengua, sino del inglés.

Un único estudiante de los que ha participado en el estudio es hablante de neerlandés. Este aprendiz, con un nivel avanzado de español, solo ha cometido un error que podemos considerar calco morfosintáctico. Dadas las similitudes de la LM de este informante y del inglés (ambas de origen germánico) resulta complejo decidir cuál es la lengua que produce la interferencia en la IL. Se trata de la ausencia del pronombre reflexivo:

- (20a) Durante mis últimas vacaciones, **estaba bronzendo** en la playa
 (20b) During my last holidays, **I've been tanning** at the beach
 (20c) Tijdens mijn vorige vakantie **was ih aan het zannen** op het strand

En los informantes hablantes nativos de ruso (de nacionalidades rusa y ucraniana) que han podido responder a nuestro cuestionario y han producido textos de nuestro corpus, solo hemos detectado calcos producidos por la interferencia del inglés, no de su LM. Así, no aparecen errores característicos de los rusohablantes, como la ausencia de artículos. Los calcos que se han registrado son de tipo léxico:

- (21a) Estoy completando este **papel** para finalizarlo lo antes posible
 (21b) I am filling up this **paper** to finish it ASAP

La palabra inglesa *paper* se utiliza para cualquier tipo de redacción académica, cuyos términos más apropiados en español serían *trabajo*, *artículo*, *examen* o *documento*. El calco de *paper* a *papel* está motivado por el sentido prototípico de la voz inglesa ('material sobre el que se escribe'), que es el que comparte con la

lengua española, y la similitud formal del lexema en ambas lenguas.

6.6. Conclusiones

Tras el análisis realizado de las producciones del grupo seleccionado, llegamos a la conclusión de que, por un lado, los alumnos cuya LM es de la misma familia que el español presentan más errores de calco lingüístico en su IL influenciados por su LM y apenas, del inglés:

Tabla 6.1. Porcentajes de CL producidos por hablantes nativos de lenguas románicas

Calcos lingüísticos de la LM	82,6 %
Calcos lingüísticos del inglés	17,4 %

En cambio, de los hablantes nativos de lenguas no románicas, la mayoría de muestras de interferencia en su IL producida por algún tipo de calco tiene su origen en el inglés, y no tanto en su LM:

Tabla 6.2. Porcentajes de CL producidos por hablantes nativos de lenguas no románicas

Calcos lingüísticos de la LM	21,43 %
Calcos lingüísticos del inglés	78,57 %

Este estudio, no obstante, es solo una aproximación a la influencia de las lenguas (nativas o extranjeras) que conocen los alumnos en contextos de inmersión en su IL del español. Se pretende, así, abrir las puertas a futuros estudios que sigan esta línea en la que pueden desarrollarse cuestiones como las siguientes:

- Cuál es el tipo de calco mayoritario según la LM del informante.
- Cuál es el origen y la causa de cada tipo de calco.
- Cómo evoluciona cada tipo de calco atendiendo a los distintos estadios en la evolución de la IL.

Bibliografía

- Aguado Bru, M. R. (2016). Calcos sintácticos y errores ELE en el paradigma verbal en sujetos bilingües en Barcelona. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 21.
- Alonso García, N. (2003). Descripción de los errores detectados en la interpretación de los equivalentes españoles de la forma inglesa -ing. *RESLA*, 16, 7-21.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL*, 5, 161-170.
- Gómez Capuz, J. (2009). El tratamiento del préstamo lingüístico y el calco en los libros de texto de Bachillerato y en las obras divulgativas. *Tonos Digital: Revista de Estudios Filológicos*, 17.
- Rodríguez González, F. (2004). Calcos y traducciones del inglés en el español actual. En: Fuertes Oliverda, P. A. (coord.). *Lengua y sociedad. Investigaciones recientes en lingüística aplicada* (pp. 177-191). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10, 209-231.
- Vázquez, G. (1992). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt: Peter Lang.

La mediación en el *Companion volume* (CV):¹ exégesis y reflexiones para su inclusión en ELE

SARA ROBLES ÁVILA
Universidad de Málaga
sara.robles@uma.es

Resumen

La publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) en 2001 introdujo en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras una nueva estrategia comunicativa: la mediación, que con mucha frecuencia implica la combinación de las otras tres que podemos considerar clásicas, es decir, la recepción, la producción y la interacción. La mediación se conecta con la idea del hablante como agente social, que facilita el intercambio y la comprensión, y resulta de capital importancia en la educación plurilingüe y pluricultural de nuestros días, dado el gran volumen de acciones que los hablantes llevamos a cabo para facilitar la comprensión y la comunicación más allá de la mera transmisión de un mensaje.

Si en el MCER la mediación se presenta apenas esbozada, con la publicación de *Companion volume with new descriptors* del MCER (2020), esta estrategia se desarrolla extensamente. Desde un punto de vista conceptual y dada la diversidad lingüística y cultural de las aulas en la Europa actual, no solo se la asocia con la comunicación y el aprendizaje, sino también con lo social y lo cultural, lo que permitirá que los estudiantes puedan participar en la transmisión de información diferente, trabajando de forma colaborativa para alcanzar un objetivo marcado. Además, otra gran novedad que implica un enorme avance en el tratamiento de esta estrategia es que este reciente documento ofrece

1. El CV se ha traducido recientemente al español y se puede consultar en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/. No obstante, en este capítulo emplearemos siempre la versión en inglés, dado que durante su elaboración no contábamos con dicha traducción.

la escala de descriptores para cada nivel de referencia; un total de 19 escalas repartidas entre actividades y estrategias de mediación.

En este capítulo se realiza una exégesis de los puntos clave de la mediación en el nuevo documento del Consejo de Europa, se promueve su necesaria introducción en las programaciones de ELE, y se ofrece un decálogo de recomendaciones para su tratamiento en las aulas.

Palabras clave: *Companion volume, Marco común de referencia para las lenguas, actividades de comunicación, mediación, agente social.*

7.1. Lenguas, culturas e identidades en una sociedad global

En un mundo cada vez más internacionalizado, con constantes interacciones entre lenguas y culturas, resulta imprescindible que desarrollemos las habilidades comunicativas y la competencia plurilingüe y pluricultural, pues, abriéndonos a la cultura de la otredad, a sus creencias, visiones y prácticas vitales, garantizamos el entendimiento, la armonía social. En este contexto plural e interconectado, debemos reformular la manera como se interrelaciona la lengua, la cultura y la identidad (Kunschak y Giron, 2013), para preservar y expandir la cultura democrática dominante en Europa a través del fortalecimiento plurilingüe y pluricultural de un sistema educativo capaz de formar a los aprendientes como ciudadanos tolerantes competentes (Barrett *et al.*, 2016).

Con este objetivo, desde la década de los noventa, y muy especialmente a partir de la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) (2002)² y su actualización en el *Companion volume with new descriptors* (CV) (2020), el Consejo de Europa viene reivindicando el despertar de una conciencia de identidad europea diversa y plural basada en el papel del aprendiente de lenguas extranjeras (LE) como agente social, posibilitador del diálogo entre ciudadanos de distintas procedencias, del entendimiento lingüístico y cultural; un mediador gracias al desarrollo de capacidades y competencias provenientes de las experiencias y del aprendizaje adquiridos –aunque sea mínimamente– de distintas

2. La versión en español es de 2002; el original en inglés y francés, de 2001.

lenguas y culturas en su devenir personal, que se vuelcan en un saber comunicarse y saber actuar integrador,³ puestos al servicio de otros individuos que por algún motivo no se pueden entender. De este modo, la relación del agente social, mediador entre usuarios que no tengan una lengua o una cultura común –o ambas cosas a la vez–, con la competencia plurilingüe y pluricultural es muy estrecha en contextos de variación. En este nuevo paradigma, se amplía la función comunicativa de la lengua como vehículo de transmisión de información para cumplir una misión que podríamos calificar de «asistencial», donde el usuario supera el rol de mero hablante para asumir una responsabilidad social con un entorno en ocasiones babélico.⁴

Además, este concepto del alumno como agente social está estrechamente relacionado con el enfoque orientado a la acción (EOA), la propuesta metodológica del MCER, ratificada y precisada posteriormente en el CV, que supera el enfoque comunicativo de primera generación –años ochenta–, y donde el aprendiz debe realizar tareas –no exclusivamente lingüísticas–⁵ dentro de un contexto social para conseguir unos objetivos determinados.⁶ El nuevo panorama reclamaba, como advirtió Kramsch (2014, p. 296), una pedagogía más reflexiva y con un mayor compromiso político; y así, el EOA supone un salto cualitativo en la consideración social de la lengua, superando el aprendizaje como actividad individual para el enriquecimiento propio, y orientándose a una visión más generosa de este al servicio del intercambio colaborativo propio de la comunicación.

3. Piccardo (2013, pp. 603-604) considera errónea la idea de un currículo para cada lengua de manera aislada y proclama la necesidad de integrar todas las lenguas y culturas del usuario. Así, se pasa del concepto de multilingüismo y multiculturalismo –suma de lenguas y culturas de manera independiente–, al de plurilingüismo y pluriculturalismo –imbricación de todas las lenguas y culturas para el entendimiento–.

4. Se trata de superar el concepto de competencia comunicativa en favor de la competencia comunicativa plurilingüe y pluricultural, que convierta al alumno en un agente social más allá del hablante lingüísticamente competente (Robles y Palmer, 2020, pp. 137-138).

5. De hecho, en el CV se detecta cierta relajación en los aspectos puramente lingüísticos como núcleo del aprendizaje de las lenguas, y así se aprecia en la figura del agente social, que supera el concepto de «hablante nativo» por el de «hablante de lengua meta» o «usuario competente», que, aunque no alcanza un dominio lingüístico nativo, ayuda a construir significados y transmitir nueva información óptimamente (Iglesias y Ramos, 2021, p. 90).

6. Sobre el sentido del enfoque orientado a la acción en los documentos de referencia, véase Robles Ávila (2017 y 2019).

Dentro de esta concepción social y comunicativa del aprendizaje y de la consideración del alumno como agente social, la mediación se erige como una actividad de lengua clave a la que debemos atender prioritariamente en la enseñanza de LE; el alumno, como mediador, crea puentes y ayuda al entendimiento usando la misma lengua que aprende (mediación intralingüística) u otras distintas (mediación interlingüística), y valiéndose de su bagaje intelectual. Así, la mediación se convierte en la piedra angular sobre la que debería construirse la comunicación intercultural (Iglesias y Ramos, 2021, p. 90). Su incorporación al aula de LE, sin duda, ayudará a crear conciencia de grupo y a visibilizar en mayor medida la dimensión social de las lenguas.

En los procesos de mediación, el usuario es un emisor vicario que silencia su yo, sus ideas y opiniones –aunque deberá desplegar su empatía, su inteligencia emocional (CV, 2020, p. 91) y su voluntad de ayuda al entendimiento– para atender a las necesidades comunicativas ajenas, que vienen provocadas por la dificultad de acceso al código lingüístico, la limitación cognitiva de la información, la existencia de algún obstáculo físico, por desconocimiento intercultural o por no poseer destrezas sociales apropiadas –afectividad interpersonal– (Pedregosa y Sánchez, 2017). Así, la mediación es una práctica social de conciliación que, gracias a un tercero imprescindible que asiste en un acto comunicativo fallido, se restablece el equilibrio entre los usuarios, aplaca las tensiones del desencuentro lingüístico o cultural –más o menos conflictivo– y permite que emerja la voz del otro intervenida por el mediador, que es quien pone luz al objeto y proporciona comprensión y entendimiento al acto de comunicación, creando el espacio y las condiciones apropiadas para permitir la comunicación o el aprendizaje (Cantero y De Arriba, 2004). Este negociador del significado (Dendrinós, 2013) o facilitador de eventos sociales (Dendrinós, 2006) no ejerce una tarea profesional, sino una labor de ayuda en situaciones comunes y cotidianas de intercambio social, susceptible de ser realizada por cualquier individuo en sus relaciones interpersonales –todos somos mediadores invisibles– y necesaria para preservar las actividades de imagen relacionadas con la cortesía: con cómo queremos que nos consideren y cómo consideramos al otro, y la buena convivencia.

7.2. Del MCER al CV

Con el cambio de modelo propuesto por el MCER (2002), que implicaba la superación de las cuatro destrezas comunicativas por las cuatro actividades de comunicación, la mediación se convierte en una «macroactividad» inclusiva que integra interacción –del mediador con los agentes implicados–, y la producción y la recepción –orales o escritas– (MCER, 2002, § 4.4.4.). Sin embargo, a pesar de su relevancia para atender adecuadamente a la diversidad lingüística y cultural de nuestra sociedad, la mediación, que en el MCER (2002, p. 85) se centraba fundamentalmente en la traducción –escrita– y la interpretación –oral– y sus respectivas estrategias, aparecía sin desplegar en sus correspondientes descriptores; lo que ha podido ser la causa de su desatención prácticamente hasta nuestros días –en concreto, en el ámbito de ELE–.⁷ Así, en el MCER solo se proponía una muestra de actividades de mediación oral y escrita, y se ofrecía una serie de estrategias para facilitar esta actividad en sus fases de planificación, ejecución, evaluación y corrección (MCER, 2002, pp. 85-86).

Casi veinte años después de la publicación de MCER, el CV enfatiza la relevancia de la mediación –y de la competencia plurilingüe y pluricultural a la que va íntimamente asociada– y su desarrollo en descriptores ha supuesto el mayor esfuerzo del proyecto (CV, 2020, p. 13). En su primera versión de 2017 y más aún en la actual de 2020, la mediación se concibe en un sentido más amplio e inclusivo, relacionada con cualquier tipo de aprendizaje y muy especialmente con el de lenguas, superando lo interlingüístico e intercultural de la traducción y la interpretación, y adentrándose en los procesos intralingüísticos mediante actividades de intermediación en una misma lengua. El gran impulso de esta actividad en el CV procede del desarrollo de escalas para los seis niveles de referencia, su desarrollo y validación a partir de un trabajo previo de North y Piccardo (2016), con el apoyo de una visión más amplia que partía de las propuestas específicas para el entorno escolar de Coste y Cavalli (2015), no relacionadas propiamente con la enseñanza de lenguas. En ambos docu-

7. El *Plan curricular del Instituto Cervantes* tampoco presenta descriptores de mediación por niveles, solo esboza algunas habilidades y actitudes para la mediación cultural (2006, p. 12. Habilidades y actitudes interculturales; Mediación cultural).

mentos la mediación ocupa un lugar central y son la base para su difusión a gran escala a través del CV.

Las actividades de mediación en el CV se organizan en tres tipos: mediar un texto, mediar conceptos y mediar la comunicación (18 escalas); y en dos clases de estrategias que se emplean durante el proceso: para explicar un concepto nuevo o para simplificar un texto (5 escalas) (CV, 2020, pp. 90-122). Las actividades evolucionan gradualmente desde los contextos diarios y cotidianos no especializados (niveles elementales e intermedios), hasta aquellos complejos: profesionales, académicos, de especialidad (niveles intermedios y superiores):

- 1. **Mediar un texto** (oral o escrito). Actividades:
 - 1.1. Transmitir información específica (horarios, direcciones, precios, instrucciones, reportajes...) de distintos medios (folletos, guías, correspondencia...).
 - 1.2. Explicar datos procedentes de distintas fuentes visuales (gráficos, PowerPoint, mapas...).
 - 1.3. Procesamiento de un texto, generalmente implica resumirlo, componer información tomada de diferentes fuentes, transmitir ideas o puntos de vista de un texto fuente.
 - 1.4. Traducción de un texto escrito, una traducción aproximada de la información fundamental. En los niveles de mayor competencia, percibirá los matices e intenciones.
 - 1.5. Toma de notas, captando información clave de fuentes (instrucciones, conferencias, seminarios...) a diferentes velocidades de locución y con variada estructuración, y con un grado de precisión progresivo.
 - 1.6. Expresar una respuesta personal a textos creativos (historia, novela, película...): sobre el texto en sí, los personajes, los sentimientos que generan o la interpretación personal.
 - 1.7. Análisis y crítica de textos creativos (incluidos los literarios). Es una escala más propia del nivel universitario y de la Secundaria, que va desde la descripción en los niveles más bajos (A2-B1) hasta la evaluación de las obras en los superiores.
- 2. **Mediar conceptos**. Actividades:
 - 2.1. Colaborar en un grupo:
 - ◊ 2.1.1. Facilitar la interacción colaborativa entre pares: con el foco en construir y mantener interacciones positi-

- vas más que en la transmisión de información: compartiendo tareas, participando activamente en un grupo, dirigiendo debates, definiendo objetivos, etc.
- ◇ 2.1.2. Colaborar en la construcción del significado, estableciendo tareas colaborativas, resumiendo discusiones y decidiendo nuevos pasos en la negociación, etc.
 - 2.2. Liderar un grupo:
 - ◇ 2.2.1. Gestionar la interacción: en estos casos, el usuario ostenta un rol de liderazgo en la gestión de la comunicación grupal.
 - ◇ 2.2.2. Promover el diálogo conceptual desde la realización de preguntas para estimular el razonamiento lógico hasta justificar ideas y construir líneas coherentes de pensamiento.
 - 3. **Mediar la comunicación.** Actividades:
 - 3.1. Facilitar un espacio pluricultural entre interlocutores con diferente procedencia lingüística y cultural promoviendo el entendimiento de normas y perspectivas.
 - 3.2. Mediar en situaciones informales (con amigos y colegas), comunicando el sentido de lo que el usuario quiere transmitir, expresando información relevante, etc.
 - 3.3. Facilitar la comunicación en situaciones delicadas y de desacuerdo, activando su empatía y sensibilidad hacia los participantes, buscando puntos de encuentro, espacios comunes para el acuerdo.

Las estrategias en el CV (2020, pp. 117-122) representan aquellas técnicas o habilidades posibilitadoras para realizar la tarea de mediación. Están muy relacionadas con las microhabilidades orales –resumir, parafrasear, apostillar, intermediar, interpretar, negociar– y escritas –sintetizar, parafrasear, citar, traducir, apostillar, adecuar– propuestas por Cantero y De Arriba (2004, pp. 15-17): recursos para realizar la mediación.

7.3. Discusión y conclusiones

La mediación en el CV presenta un fuerte hibridismo conceptual: por un lado, partiendo de la consideración de este intermediario como un agente social que contribuye a crear puentes para

el diálogo y la comprensión entre individuos que precisan su intervención, se presentan actividades puramente centradas en los contenidos que se han de transmitir y para las que se ha de capacitar al alumno; son específicamente las de que se engloban bajo el lema «mediar un texto» (macrofunción de uso transaccional de la lengua) (CV, 2020, pp. 33). Pero, a pesar de que también se consideran actividades comunicativas las de «mediar conceptos» (macrofunción evaluativa, uso de la lengua para resolver problemas) y «mediar la comunicación» (macrofunción creativa, uso interpersonal de la lengua), entendemos que las primeras promueven el desarrollo de actitudes del mediador, pues facilitan la interacción, gestionan acuerdos y promueven el entendimiento; mientras que la mediación de la comunicación supone la incorporación del componente intercultural a los intercambios y la función social de la lengua. Por tanto, y a pesar de que los tres tipos se presentan como actividades de mediación, poseen distinta naturaleza, y las que atienden a los contenidos son propiamente las de mediar un texto.⁸

Por otra parte, apreciamos que no existe homogeneidad en el perfil del mediador que propone el CV en la definición de sus actividades, ya que, si la función de este usuario es facilitar la comunicación entre individuos sin intervenir desde su propio yo –aunque empático y facilitador–,⁹ en las actividades de «mediar conceptos» se le da un papel decisivo en los encuentros grupales, animando el diálogo y la construcción significativa, promoviendo los debates, propiciando el entendimiento, creando consenso, con aportaciones propias, desarrollando ideas como miembro del grupo. Es mayormente un dinamizador, un gestor de los intercambios que un mediador; de hecho, el CV reconoce su relevancia en la realización de tareas colaborativas para conseguir un objetivo en clases de LE y muy especialmente en contextos basados en el llamado *content and language integrated learning* (CLIC).

La realidad actual de la enseñanza de LE, en general, y de ELE, en particular, nos muestra que la mediación sigue siendo una

8. De hecho, North y Piccardo (2016, p. 48) consideran particularmente relevantes para la enseñanza de LE mediar un texto y conceptos.

9. Es esencial que el mediador cumpla las reglas de cortesía de Lakoff (1973) –ser claro, ser cortés (no imponiéndose, ofreciendo opciones y reforzando los lazos de camaradería)–, y el principio de cooperación de Grice (1975) con sus cuatro máximas –cantidad, calidad, manera y relación–.

actividad bastante desconocida entre profesores y alumnos; y, por tanto, escasamente programada y apenas practicada en las aulas; otras veces invisibilizada por contenidos o acciones que se consideran de mayor relevancia para el currículo. Apenas se localizan tareas de mediación en los manuales y materiales didácticos, no contamos con recursos adecuados para su trabajo en ELE; así, el docente deberá proporcionar prácticas suficientes para capacitar y formar al alumno en estas actividades, fundamentales en un mundo global e interconectado, y claves para el desarrollo de su competencia comunicativa intercultural.

Por otra parte, los procesos de mediación son las prácticas vehiculares más comunes de profesor y alumno en las aulas de LE; por ello, ambos agentes deben ser capaces de identificar sus roles de mediadores en el proceso de aprendizaje: el docente realiza labores de mediación intralingüística e interlingüística, pues facilita la comunicación entre la lengua y cultura que él representa, y el alumno; igualmente, media entre las distintas realidades que se concitan en el aula para crear un equilibrio social; para ello, deberá adquirir una sólida formación en mediación; además, ha de ser capaz de desarrollar la capacidad de mediar de los propios alumnos gracias al despliegue de esta destreza comunicativa e intercultural (Iglesias y Ramos, 2021, pp. 92-93). El CV desarrolla ampliamente la reconceptualización del papel del profesor que ya proponía el MCER y que venía a romper con metodologías de otros tiempos: de simple transmisor de contenidos lingüísticos y culturales de la lengua meta –unidireccional en muchos casos–, a facilitador de la sensibilidad plurilingüe y pluricultural, ofreciendo al alumno conocimientos, actitudes, habilidades; diseñando y organizando procesos de comunicación no solo para intervenir de manera correcta, sino también adecuada y esperable en diferentes situaciones, para lo cual habrá de desarrollar metodologías colaborativas donde los estudiantes adquieren un papel activo y la mediación desempeña una función capital.

Por su parte, los alumnos deben realizar procesos de reflexión sobre tareas de mediación que surgen en la comunicación diaria y sobre la responsabilidad que adquieren en el aula y en la sociedad como facilitadores del entendimiento entre individuos; así, deben aprender a usar las técnicas y estrategias de mediación, para que, concienciados e instruidos en unas acciones –sobre las

que antes posiblemente no han recibido formación previa (Dendrinos, 2013)–, se conviertan en auténticos mediadores sociales que crean ese tercer espacio, esa tercera cultura o esfera de interculturalidad (Kramsch, 2011, p. 259), primero en el aula con sus compañeros –un micromundo de entrenamiento– y, mas tarde, en la vida diaria.

7.4. Decálogo de propuestas para el aula de ELE

1. A partir de las escalas de mediación propuestas en el CV, explicitar el repertorio para ELE e incorporarlo al currículo, evitando la arbitrariedad de la ausencia de planificación.
2. Detectar el perfil plurilingüe y pluricultural del alumno; ello nos permitirá establecer un diagnóstico y despertar la conciencia de sus potencialidades mediadoras.
3. Crear un observatorio de mediación en el aula, sensible a la diversidad lingüística y cultural que se pueda producir, que implique al profesorado y al alumnado.
4. Acercar al alumno a la actividad de mediación: enseñarle las estrategias –su diversidad para evitar el monolitismo de recursos limitados–, crear conciencia de ellas para que posteriormente las pueda poner en prácticas en actividades concretas.

Fases: observación (tangibilizar la práctica de mediación) → *input* y reflexión clara y comprensible → práctica dirigida → tarea libre.

5. Diseñar tareas reflexivas específicas de mediación –que susciten el interés del alumno–, enriquecedoras –por el desarrollo de habilidades y actitudes– y creativas –para animar a la participación colaborativa–.
6. Promover la necesidad de mediar en contextos reales próximos al alumno, partiendo de un análisis de necesidades. Una encuesta permitiría detectar contextos susceptibles de mediación intralingüística e interlingüística.
7. Desarrollar las competencias sociolingüística y pragmática, pues son el acceso a la mediación y permiten el trabajo enriquecedor entre culturas.
8. Sensibilizar al alumno para la mediación, de modo que desarrolle la empatía y el deseo de conciliación. Por ejemplo, a

- partir de la observación de actuaciones frustradas o exitosas, podrá tomar conciencia de buenas y malas prácticas de mediación, y en el caso de estas últimas, podrá repararlas.
9. Propiciar el aprendizaje afectivo, desarrollando sentimientos de cooperación, solidaridad, y diálogo intercultural.
 10. Crear en el aula un espacio para la reflexión pluricultural y la toma de conciencia del enriquecimiento que supone compartir conocimientos sobre otras culturas.

Bibliografía

- Barrett, M. et al. (2016). *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg-Cedex: Council of Europe.
- Cantero, F. J. y De Arriba, C. (2004). Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE. *REDELE*, 2.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (cap. 3). Madrid: Instituto Cervantes/Anaya.
- Consejo de Europa (2020). *CEFR: Companion volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Consejo de Europa (2021). *MCER: Volumen complementario*. Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/
- Coste, D.; Cavalli, M. (2015). *Education, mobility, otherness: the mediation functions of schools*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Dendrinis, B. (2006). Mediation in communication, language teaching and testing. *Journal of Applied Linguistics*, 22, 9-26.
- Dendrinis, B. (2013). *Testing and teaching mediation: input from the KPG exams in English*. http://rcel.enl.uoa.gr/directions/issue1_1f.htm
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En: Cole, P. y Morgan, J. L. (eds.). *Syntax and semantics: speech acts* (III, pp. 41-58). Nueva York: Academic Press.
- Iglesias Casal, I. y Ramos, C. (2021). Mediación y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del español LE/L. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7, 89-98.
- Kramsch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, 44, 354-367.

- Kramersch, C. (2014). Teaching foreign languages in an era of globalization: introduction. *The Modern Language Journal*, 98 (1), 296-311.
- Kunschak, C. y Girón, F. (2013). Language, culture and identity: trans-cultural practices and theoretical implications. En: Rivers, D. J. y Houghton, S. A (eds.). *Social identities and multiple selves in foreign language education*. Londres: Bloomsbury.
- Lakoff, R. (1973). The logic of politeness, or minding your P's and Q's. *Papers of the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 345-356.
- North, B. y Piccardo, E. (2016). *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168073ff31>
- Pedregosa, I. y Sánchez, A. (2017). *Podcast L de lengua. Sobre mediación interlingüística*. <https://eledelengua.com/ldelengua-117-sobre-mediacion-interlinguistica/>
- Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and curriculum design: towards a synergic vision. *TESOL Quarterly*, 47 (3), 600-614.
- Robles Ávila, S. (2017). Deconstrucción del enfoque orientado a la acción. En: AA. VV. *La generosidad y la palabra. Estudios dedicados al profesor J. S. L.* (pp. 255-271). Madrid: Sgel.
- Robles Ávila, S. (2019). A vueltas con el enfoque orientado a la acción: leyendo las nuevas aportaciones desde el volumen complementario del *Marco común europeo de referencia* (2017). *Álabe*, 19.
- Robles Ávila, S. y Palmer, I. (2020). Pluricultural competence in SFL: from the reference documents to present Spanish handbooks. *Porta Linguarum*, 34, 125-143. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i34.16737>

Los marcadores discursivos desde una perspectiva construccional en la conversación coloquial: integración del modelo de segmentación discursiva Val.Es.Co¹

SHIMA SALAMEH JIMÉNEZ
Universidad Jaume I
Grupo Val.Es.Co
Salameh@uji.es

Resumen

El presente capítulo explora las posibilidades de análisis de los marcadores discursivos desde la gramática de construcciones (Goldberg, 1995) en combinación con un modelo de segmentación del discurso oral (el sistema de unidades, niveles y posiciones Val.Es.Co; Grupo Val.Es.Co, 2014). Su aplicación permite, por un lado, aglutinar todas sus características definitorias de los marcadores mediante rasgos basados en diferentes niveles (prosódico, sintáctico, semántico, pragmático) (Croft, 2001); por otro, abordar su polifuncionalidad en relación con factores como la posición que ocupan en el discurso, la unidad a la que pertenecen, o los contenidos sobre los que tienen ámbito (Briz y Pons, 2010). Para este fin, se ha seleccionado el marcador discursivo, *o sea*, por su polifuncionalidad. El análisis ayuda, a hablantes nativos o estudiantes de español, a entender que existen construcciones específicas (constituidas por los propios marcadores analizados y las funciones expresadas) y construcciones más abstractas que relacionan a los marcadores discursivos, o a estructuras

1. Este capítulo ha sido posible gracias al proyecto de investigación UDEMADIS, «Unidades discursivas para una descripción sistemática de los marcadores discursivos en español» (FFI-2016-77841-P), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, AEI y los Fondos FEDER, y por la red de investigación REDT (FFI-2017-90738 REDT), financiada también por el Ministerio de Economía y Competitividad y AEI.

interactivas semifijas, con funciones y usos generales que, a su vez, comparten vínculo en el sistema de la lengua a modo de red construccional.

Palabras clave: gramática de construcciones, marcadores discursivos, polifuncionalidad, L1, L2.

8.1. Marcadores discursivos

Los marcadores discursivos se definen como elementos de significado procedimental que brindan a hablantes y oyentes instrucciones relacionadas con el proceso de comunicación (Lewis, 2006, p. 44). Algunas de las instrucciones que codifican son las siguientes:

- Orientar a los hablantes en el proceso inferencial (Portolés, 2004, p. 288) en la producción y comprensión de discursos.
- Facilitar la cohesión y coherencia textuales, relacionar partes de los textos e integrar informaciones dadas (Van Dijk y Kintsch, 1983, p. 91).
- Destacar señales estratégicas en la interacción social (Pons, 2006, pp. 86-87), los procesos modales y la estructuración y progresión de las conversaciones (Briz e Hidalgo, 1998, p. 123).

Estas instrucciones se relacionan a su vez con diferentes funciones comunicativas, tales como formulación, digresión, atenuación, evidencialidad, epistemicidad, argumentación o reformulación (Traugott, 1995, p. 1). Son, por tanto, unidades altamente polifuncionales.

Además de su descripción funcional (Waltereit, 2003, p. 64), es posible extraer un conjunto de características lingüísticas generales: prosódicamente, tienen su propio contorno, suelen ir acompañados de pausas; también es posible asociar funciones a rasgos acústicos en su producción (como la entonación, la F0, etc.) (Estellés, 2017, pp. 242-249). Ocupan diversas posiciones en el discurso (inicial, medial o final) y se combinan entre sí (Vicher y Sankoff, 1989; Pons, 2018). Al tratarse de instrucciones sobre la interpretación de lo dicho, su presencia es opcional, por lo que su supresión no afecta a las condiciones de verdad del enunciado. Sin embargo, su uso evita posibles malentendidos y conduce hacia una comunicación exitosa.

Su significado procedimental, su polifuncionalidad y el conjunto de rasgos que los caracterizan los convierten en unidades de tratamiento complejo, tanto en L1 como en L2: en L1, desde su teorización, no existe un acuerdo total con respecto a su denominación, clasificación, definición o, sobre todo, descripción de su polifuncionalidad (si existe un único significado que se enriquece contextualmente, o si son varios los valores que ha desarrollado) (Hansen, 2006). En L2, sistematizar la multiplicidad de contextos y valores de los marcadores, así como sus rasgos, en diferentes lenguas, se convierte en un reto para los estudiantes, que finalmente aprenden listas de significados (memorizando o con ejercicios de huecos) sin una asociación clara con sus usos reales (orales o escritos). A ello se suma el tratamiento de sus rasgos estructurales (muchas veces se combinan con otros marcadores, solo aparecen en ciertas posiciones, etc.) (Briz y Pons, 2010).

Con el fin de sistematizar el tratamiento de los marcadores discursivos (en línea con Pons, Pardo y Alemany –en preparación–) y de comprobar hasta qué punto los marcadores discursivos pueden analizarse formal y funcionalmente como la unión de rasgos x unidades x posiciones, el presente artículo aplica los dos siguientes marcos teóricos: la gramática de construcciones en interacción (8.2.1) y los modelos de segmentación discursiva; concretamente, el modelo de unidades, niveles y posiciones Val.Es.Co (8.2.2). Estos marcos suponen, a su vez, un conjunto de herramientas de análisis integrables.

8.2. Herramientas de análisis: gramática de construcciones en interacción y el modelo de unidades, niveles y posiciones Val.Es.Co

8.2.1. Gramática de construcciones en interacción (GCI)

La gramática de construcciones (Goldberg, 1995) defiende que el lenguaje es un sistema simbólico en el que cualquier elemento es analizable como una unión directa entre forma y función (Fillmore, 1988, p. 36), y que su significado es un compendio de información prosódica, morfosintáctica y semántico-pragmática

(Boas, 2010, p. 2). Las construcciones presentan diferentes tamaños y grados de complejidad (desde estructuras, reglas sintácticas y funciones más abstractas, a elementos morfosintácticos y léxicos más específicos), y se relacionan entre sí en redes de construcciones convencionalizadas (Croft y Cruse, 2004, pp. 262-265). Este marco es también aplicable a los usos conversacionales de diferentes estructuras gramaticales (Gras, 2011) (por ejemplo, estructuras del tipo *a ver si* en español), o a elementos discursivos como los marcadores, que pueden ser considerados construcciones procedimentales basadas en un compendio de rasgos formales, estructurales, funcionales y contextuales.

Este capítulo aplica la propuesta de análisis construccional de Croft (2001), que distingue seis niveles (o capas) que, en conjunto, reflejan el significado de la construcción analizada (sintáctica, morfológica y fonológica en la dimensión formal; semántica, pragmática y discurso en la funcional):

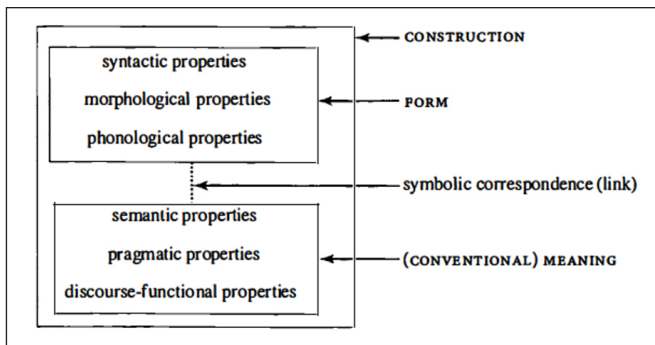


Figura 8.1. Propuesta de niveles de análisis en una construcción (Croft, 2001, p. 18).

La unión de forma y significado en una construcción (*symbolic correspondence*) es interna; es decir, está convencionalizada. En el caso de los marcadores discursivos, existe también una convencionalización en su uso y su relación con sus diferentes funciones (Fried y Östman, 2005, p. 1757), así como de sus propiedades formales y funcionales (2). Por tanto, sus características se ajustan a los niveles propuestos por Croft (Traugott y Trousdale, 2013).

Junto con dichas propiedades, también es posible incorporar a un tratamiento construccional las unidades del sistema de segmentación Val.Es.Co (concretamente, al nivel de los rasgos

discursivo-funcionales). A continuación, se detallan las unidades empleadas en este estudio.

8.2.2. Sistema de unidades, niveles y posiciones Val.Es.Co

Los modelos de segmentación discursiva surgen a raíz necesidad de analizar y dividir el discurso (el escrito y, especialmente, el oral) para analizar sistemáticamente fenómenos lingüísticos desde un enfoque pragmático y con las mismas herramientas y precisión de la sintaxis gramatical. El sistema Val.Es.Co (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2003; Grupo Val.Es.Co, 2014; Pons Bordería, 2016) destaca por sus resultados de segmentación sin residuos; es decir, permite detectar y distinguir los diferentes contenidos conceptuales, procedimentales, textuales, modales e interpersonales en el discurso sin dejar material por analizar. Cuenta con ocho unidades discursivas (discurso, diálogo, intercambio, alternancia de turnos, turno, intervención, acto y subacto), distribuidas entre varias posiciones (inicial, medial, final e independiente), dimensiones (estructural, social e informativa) y niveles (dialógico y monológico).

NIVEL	DIMENSIONES		
	ESTRUCTURAL	SOCIAL	INFORMATIVA
Dialógico	discurso diálogo intercambio	alternancia de turnos	
Monológico	intervención acto	turno	subacto

Figura 8.2. Modelo Val.Es.Co (2014) con las principales unidades en niveles y dimensiones.

Todas las unidades comparten una relación de jerarquía y recursividad; están, en cierta medida, imbricadas. La incorporación del modelo Val.Es.Co a este análisis permite comprobar hasta qué punto el comportamiento funcional de los marcadores discursivos puede depender de la variación de unidades, posiciones, dimensiones o niveles (Briz y Pons, 2010), qué tipo de unidad conforma un marcador discursivo y cómo las unidades del modelo pueden integrarse en la estructura de una construcción en el nivel discursivo-funcional, junto con el resto de rasgos que defi-

nen a los marcadores, repartidos en el resto de niveles de Croft. Seguidamente, se definen brevemente las unidades Val.Es.Co empleadas en el estudio.²

Acto

El acto es una unidad estructural monológica constituyente inmediato de la intervención, por lo que es jerárquicamente inferior a esta (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2003, p. 31; Pons 2016, p. 547). Se caracteriza, principalmente, por ser identificable, ya que posee una fuerza ilocutiva concreta:

- (1) P: #e-era un-una eso de cartón y estaba ahí metido/# # y a mí no me dijeron nada de la garantía ni na-da// de la d'esto/#

En (1), el primero es una descripción; el segundo, una aseveración (ambos están delimitados con el símbolo [#]). Los actos constituyen intervenciones, pero también están formados por los subactos, unidades inferiores de carácter semántico-informativo.

Subacto

El subacto es la unidad mínima monológica dentro del nivel informativo, y es el constituyente inmediato inferior del acto (es decir, todo acto se subdivide en subactos). Reflejan información con carga sustantiva, como los subactos sustantivos (SS) (causas, condiciones, situaciones, etc.), o procedimental, como los adyacentes (SA) (valores textuales, modales e interpersonales, como en los marcadores discursivos). Los SS incluyen todo el contenido sustantivo, con significado conceptual principal (subacto sustantivo director, SSD) y secundario (subacto sustantivo subordinado, SSS). Los SSD tienen mayor peso informativo dentro del acto; los SSS dependen semántica e informativamente de ellos:

- (2) (SSD este año en la cridá pues / había tanta gente que los falle-
ros estaban / pegados SSD) / (SSS prácticamente estaban pega-
dos a las torres SSS)/

2. El resto de unidades (intervención, intercambio, diálogo, discurso, turno y alternancia de turno) no se utilizan en esta descripción. Para un tratamiento más detallado, ver Grupo Val.Es.Co (2014).

Por su parte, los SA pueden ser textuales (SAT), modales (SAM) e interpersonales (SAI) (Grupo Val.Es.Co, 2014, p. 54). Son extraproposicionales, por lo que su supresión no afecta a la forma básica y significado del acto y, por tanto, de lo dicho. Los SAT organizan y distribuyen el flujo del habla; reflejan la relación entre ideas dentro de un discurso (3). Los SAM marcan la relación entre el hablante y su propio discurso, modalizado a medida que se va produciendo (4). Los SAI muestran la relación fático-apelativa entre hablantes (5):

- (3) # no sé / en realidad llegaba tarde # # {SAT entonces↑ SAT} estoy hablando y va y el tío se pira #
- (4) # no te has enterado o qué {SAM vamos SAM} #
- (5) # me ha llamado {SAI ¿sabes? SAI} #

Subactos y actos son la base de las intervenciones, unidades monológicas que cerca del terreno dialógico, pues reflejan el constante dinamismo comunicativo entre hablantes.

8.3. Análisis y resultados

8.3.1. Selección del marcador

El marcador discursivo seleccionado es *o sea*, uno de los marcadores de reformulación más polifuncionales. En su tratamiento teórico, surgen dudas en cuanto a los límites entre las funciones que expresa: por ejemplo, la paráfrasis y la reformulación, cuya cercanía a veces puede provocar que se confundan, o la conclusión, definida de manera similar en algunos estudios a la paráfrasis; estas descripciones se extrapolan muchas veces al comportamiento del propio marcador, que las expresa todas (trampa forma-función) (Pons Bordería, 2013). Los siguientes ejemplos 1 a 6 reflejan la polifuncionalidad de este marcador discursivo, que expresa paráfrasis (1), reformulación (2), conclusión (3), formulación (4), atenuación (5) e intensificación (6):

1. Mario es su cuñado; o sea, el marido de Marta
2. Y ella es su cómplice; o sea, esa que le pone buena cara y no lo soporta

3. Juana lleva toda la tarde estornudando; o sea, se ha resfriado
4. Yo no tengo nada en contra/ o sea por ejemplo él decía/ no sé/ o sea/ que estaba preocupado y que sufría / y yo yo no soy quién para meterme/ pero/ no sé/ o sea
5. Me parece que su comportamiento es demasiado infantil; o sea, no debería cabrearse por esas tonterías porque es peor
6. Lo tuyo ha sido un escándalo de manual /o sea...

El tratamiento construccional expuesto a continuación permite delimitar los rasgos característicos básicos del propio marcador (asociados, sobre todo, al polo de la forma); la incorporación de las unidades discursivas Val.Es.Co ayuda a concretar las diferencias funcionales del marcador (es decir, su polisemia) según las unidades afectadas, su relación con el contexto, etc. (con respecto al polo del significado, el convencionalizado).

8.3.2. Descripción de la construcción

La construcción *o sea* puede especificarse a partir de los esquemas del polo forma y función de Croft como sigue:

- Polo formal:
 - Sintácticamente, el marcador *o sea* muestra unos rasgos manifestados en cualquiera de sus funciones: relaciona dos constituyentes [x o sea y], o se relaciona con un único constituyente [x o sea; o sea y]. La diferencia entre estos dos subesquemas depende del valor semántico general que cubran (ver abajo).
 - Morfológicamente, no presenta variabilidad; no es posible, a diferencia de otros marcadores (*oye, mira*) flexionarlo (*o sean, o seas*); esto se debe a su gramaticalización, reflejada, en parte, en el valor de conexión sintáctica que mantiene [*sea X o sea Y* en origen].
 - Fonológicamente, este marcador aparece habitualmente separado por pausas de mayor o menor duración, o entre tonemas suspendidos. De nuevo, la diferencia entre duración de pausas o presencia de entonaciones más marcadas depende del valor semántico que predomine cuando se emplea. En contextos informales, puede darse una relajación fónica [*o sa* en lugar de *o sea*].

- Polo del significado:
 - Semánticamente, *o sea* puede mostrar dos valores generales: uno formulativo y otro modal; ambos valores se desarrollan pragmáticamente en diferentes funciones. Este rasgo semántico tiene relación con su estructura sintáctica: en su valor formulativo (en un sentido amplio), siempre existe una unión de constituyentes o ideas; en el modal, no se unen dos constituyentes, sino que la relación es de uno a uno (*o sea* afecta al contenido previo o posterior). A su vez, estos rasgos también se asocian a los fonológicos, ya que los valores formulativos presentan pausas, de una duración más o menos estándar o reducida; los valores modales, sin embargo, implican tonemas ascendentes o suspendidos (Schwenter, 1996, p. 858);
 - Pragmáticamente, los valores básicos del marcador se subdividen en varias funciones, especificadas anteriormente (8.1): paráfrasis, reformulación, conclusión, formulación, atenuación e intensificación. Las cuatro primeras se vinculan semánticamente a la formulación; las dos últimas, a la modalización.
 - Discursivo-funcionalmente, las funciones pragmáticas que expresa *o sea* tienen una relación directa con el tipo de unidad y posición ocupadas en el discurso; es decir, es posible sistematizar la variación semántica y pragmática del marcador en función de la variación del tipo de contenido que relaciona o con el que se relaciona, su posición, e incluso el tipo de unidad que, en cada caso, representa. Esta especificación discursiva ayuda a delimitar mejor el funcionamiento del marcador.

La siguiente imagen ofrece una formalización de las unidades en relación con cada función (ver también Pons Bordería y Marcario López, 2014):

Ejemplo	Segmentación en unidades	Formalización	Función descrita
Mario es su cuñado; o sea, el marido de Marta	# {SSD Mario es su cuñado SSD} {SAT o sea SAT} {SSS el marido de Marta SSS}	[# SSD + SAT + SSS #] I, SSS	Paráfrasis (igualdad)
Y ella es su cómplice; o sea, esa que le pone buena cara y no lo soporta	# {SSS Y ella es su cómplice SSS}; {SAT o sea SAT}, {SSD esa que le pone buena cara y no lo soporta SSD}	[# SSS + SAT + SSD #] I, SSD	Reformulación (distancia)
Juana lleva toda la tarde estornudando; o sea, se ha resfriado	# {SSS Juana lleva toda la tarde estornudando SSS}; {SAT o sea SAT}, {SSD se ha resfriado SSD} #	[# SSS + SAT + SSD #] I, SSD	Conclusión
Yo no tengo nada en contra/ o sea por ejemplo él decía / o sea / que estaba preocupado y que sufría / y yo yo no soy quién para meterme	# {SSD Yo no tengo nada en contra/ {SAT o sea SAT} por ejemplo él decía / {SAT o sea SAT} / que estaba preocupado y que sufría / y yo yo no soy quién para meterme SSD} #	[# SSD + SAT + SAT (...) #] M, A	Formulación
Me parece que su comportamiento es demasiado infantil; o sea, no debería cabrearse por esas tonterías porque es peor	# {SSD Me parece que su comportamiento es demasiado infantil SSD} ///## {SAM o sea SAM}, {SSD no debería cabrearse por esas tonterías porque es peor SSD} #	[# + SAM + #] I, A	Atenuación
Lo tuyo ha sido un escándalo de manual /o sea...	# {SSD Lo tuyo ha sido un escándalo de manual SSD} / {SAM o sea SAM} #	[# + SAM] F, A	Intensificación

Figura 8.3. Síntesis del análisis del nivel discursivo-funcional con Val.Es.Co.

Puede verse que aquellas funciones asociadas a la formulación tienen relación con los subactos *o*, como mucho, el acto. En todos estos casos (paráfrasis, reformulación, conclusión, corrección, formulación), el marcador discursivo funciona como un SAT: su valor es textual, puesto que permite formular de manera similar (1) o más distinta (2) una idea previamente enunciada, introducir una conclusión derivada de una idea previa (3) o ser un apoyo para el hablante cuando no sabe qué decir y, así, mantener el turno de habla (6). Por su parte, el marcador funciona como SAM cuando tiene un carácter modal, como en los ejemplos (4) y (5). La base (y la diferenciación) de cada función puede entenderse mejor con el detalle de cada unidad:

- En la paráfrasis, *o sea* presenta rasgos que no están en las otras funciones: la primera formulación sería el SSD, la información más importante; la segunda, el SSS, puesto que es una aclaración que permite comprender adecuadamente qué se dice primero.
- Para la reformulación se produce un cambio de unidad: la primera formulación es un SSS; la segunda, el SSD, ya que es la información más precisa, aquella que el hablante en cuestión quiere que su oyente retenga.
- La conclusión mantiene las mismas unidades que la reformulación, pero con un comportamiento distinto: la primera parte de la estructura (el argumento o idea de partida) se analiza como un SSS, puesto que depende, directamente, de la conclusión, el SSD, la información con la que el oyente se queda tras haber sido introducida por el marcador discursivo.
- La formulación (en el sentido más restrictivo, apoyo a la producción del discurso) implica un ámbito, sobre todo, el acto, puesto que aparece en una posición medial, también relacionada con los propios subactos que rodean al contenido emitido. Esto es habitual en esta función, puesto que el hablante, a medida que va hablando, piensa qué quiere decir y necesita mantener su turno de habla; es común también utilizarlo en posición medial de SSD o SSS.
- La atenuación conduce a un cambio en las unidades: el marcador se utiliza en posición inicial de acto (I, A), puesto que está afectando directamente a la fuerza ilocutiva del mismo; como el contenido de lo que se dice puede influir en la imagen social del hablante, este reduce el impacto de lo que dice tras introducir *o sea*, que tiene una alta carga modal. Si bien puede pensarse que estos usos están relacionados con una reformulación discursiva, prima una intención modal.
- La intensificación, de nuevo, está relacionada con el acto (F, A); el hablante consigue reforzar, en este caso, lo dicho inmediatamente antes. No se registran usos modales en relación con unidades informativas, puesto que su ámbito es, directamente, la fuerza ilocutiva del acto.

8.3. Conclusiones

Definir los marcadores polifuncionales (como es el caso de *o sea* en español) a partir del conjunto de rasgos formales y funcionales de una construcción permite reflejar mejor la naturaleza de los marcadores discursivos: todas las características sintácticas, morfológicas, prosódicas, semánticas y pragmáticas tienen un vínculo directo (*correspondence link*); por tanto, los marcadores muestran una relación directa forma-significado por la que la supresión de un rasgo puede implicar un cambio de categoría o función. Además, la incorporación de las unidades discursivas Val.Es.Co ha contribuido a especificar mejor en qué consiste el nivel discursivo-funcional de una construcción: no se trata simplemente de que cada contexto active un uso u otro en los marcadores, sino que cada función requiere unas características estructurales para poder darse (en este caso, una relación entre contenidos expresada mediante unidades y posiciones); un cambio de una unidad por otra implica, automáticamente, un cambio de función.

El modelo también ayuda a comprobar que la base semántica de la construcción varía en función de si es formulativa o modal. Según el tipo de relación que establece *o sea*, así como del contenido sobre el que tiene ámbito, es un elemento textual (SAT) o modal (SAM). Este dato es especialmente útil en la enseñanza del español, puesto que los alumnos pueden simplificar su estudio a partir de dos macrofunciones que pueden desarrollarse mediante todos los niveles de Croft en la propia construcción.

Bibliografía

- Boas, H. (2010). Comparing constructions across languages. En: *Contrastive studies in construction grammar* (pp. 1-20). Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Briz, A. e Hidalgo, A. (1998). Conectores pragmáticos y estructura de la conversación. En: *Los marcadores del discurso: teoría y análisis* (pp. 121-142). Madrid: Arco Libros.
- Briz, A. y Grupo Val.Es.Co (2003). Las unidades de la conversación: el acto. En: *Estudios ofrecidos al profesor José Jesús de Bustos Tovar* (vol. II, pp. 953-968). Madrid: Universidad Complutense.

- Briz, A. y Pons, S. (2010). Unidades, marcadores discursivos y posición. En: *Los estudios sobre marcadores discursivos hoy* (pp. 327-358). Madrid: Arco Libros.
- Croft, W. (2001). *Radical construction grammar: syntactic theory in typological perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Croft, W. y Cruse, A. (2004). *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Estellés, M. (2017). ¿Se puede determinar el grado de gramaticalización de los marcadores del discurso a través de la prosodia? Un estudio preliminar a partir de corpus orales del español. *Normas*, 7 (2), 227-252.
- Fillmore, C. J. (1988). The mechanisms of «construction grammar». *Proceedings of the Fourteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (pp. 35-55).
- Fried, M. y Östman, J. (2005). Construction grammar and spoken language: The case of pragmatic particles. *Journal of Pragmatics*, 37, 1752-1778.
- Goldberg, A. (1995). *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gras, P. (2011). *Gramática de construcciones en interacción. Propuesta de un modelo y aplicación al análisis de estructuras independientes con marcas de subordinación en español*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Grupo Val.Es.Co (2014). Las unidades del discurso oral. La propuesta Val.Es.Co de segmentación de la conversación coloquial. *Estudios de Lingüística del Español*, 35, 13-73.
- Hansen, M. (2006). Polysemy-based approaches. A dynamic polysemy approach to the lexical semantics of discourse markers (with an exemplary analysis of French toujours). En: *Approaches to discourse particles* (pp. 21-41). Ámsterdam: Elsevier.
- Lewis, D. (2006). Discourse markers in English: a discourse-pragmatic view. En: *Approaches to discourse particles* (pp. 43-60). Ámsterdam: Elsevier.
- Pons Bordería, S. (2006). A functional approach for the study of discourse markers. En: *Approaches to discourse particles* (pp. 77-99). Ámsterdam: Elsevier.
- Pons, S. (2013). Un solo tipo de reformulación. *Cuadernos AISIPI*, 2, 151-170.
- Pons, S. (2016). Cómo dividir una conversación en actos y subactos. En: *Oralidad y análisis del discurso: homenaje a Luis Cortés Rodríguez* (pp. 545-566). Almería: Universidad de Almería.

- Pons, S. (2018). The combination of discourse markers in spontaneous conversations: keys to untying a Gordian knot. *Revue Romane. Langue et Litterature. International Journal of romance languages and literature*, 53 (1), 121-158.
- Pons, S. y Macário Lopes, C. (2014). *Ou seja* vs. *O sea*: formal identity and functional diversity. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 9, 103-128.
- Pons, S., Pardo, A. y Alemany, A. (en prensa). *La marcación discursiva en español: apuntes desde el DPDE*.
- Portolés, J. (2004). *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Síntesis.
- Schwenter, S. (1996). Some reflections on *o sea*. A discourse marker in Spanish. *Journal of Pragmatics*, 25, 855-874.
- Traugott, E. C. (1995). The role of the development of discourse markers in a theory of grammaticalization. *12th International Conference on Historical Linguistics*. Manchester.
- Traugott, E. C. y Trousdale, G. (2013). *Constructionalization and constructional changes*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Vicher, A. y Sankoff, D. (1989). The emergent syntax of pre-sentential turn openings. *Journal of Pragmatics*, 13 (1), 81-97.
- Waltereit, R. (2003). The rise of discourse markers in Italian: a specific type of language change. En: *Approaches to discourse particles* (pp. 61-76). Amsterdam: Elsevier.

Las redes sociales más allá de la socialización y la comunicación¹

MERCEDES SANZ GIL
Universitat Jaume I
sanzg@uji.es

Resumen

La irrupción de internet en el ámbito privado de las personas en las últimas décadas ha supuesto un antes y un después en la manera de comunicar y relacionarnos. En este nuevo entorno tecnológico, cada vez más global y multilingüe, el ser humano, social por naturaleza, ha necesitado construir estructuras que le conecten con sus semejantes. Desde la creación de las primeras redes sociales a finales de los años noventa del siglo XX, su uso se ha ido incrementando año tras año hasta la actualidad donde más del 53% de la población mundial ya es consumidora de redes sociales. De hecho, estas han sido un recurso fundamental durante los meses de confinamiento de 2020, utilizadas como cordón umbilical para mantener comunicadas a las personas con la familia, con los amigos, con el exterior. No solo han servido para informar y comunicar, sino también para socializar sincronamente mediante los sistemas de videollamada que incorporan. Pero este no es el único valor de las redes sociales. Numerosos estudios recientes han demostrado que estas pueden introducirse en el ámbito educativo con excelentes resultados.

En este capítulo, presentamos varias experiencias de utilización de la red social Facebook llevadas a cabo en distintos momentos durante casi una década, con perfiles e intereses de los usuarios también diferentes. Los resultados revelan que 1) las redes sociales pueden ser un excelente recurso complementario de

1. Este capítulo deriva de la investigación en innovación educativa realizada por la autora en los grupos SLATES (*Second life*. Aplicado a tutorías en Enseñanza Superior), <https://www.uv.es/slates/index.html>, en el marco del proyecto UV-SFPIE_PID-1354835 de la Universitat de València y GIEELE de la Universitat Jaume I. Asimismo, se enmarca en la línea de las investigaciones realizadas en el seno del Grupo de investigación ATLAS (Applying Technology To Languages) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

la formación en lenguas extranjeras o relacionada con la enseñanza de lenguas, como es nuestro caso; 2) las fronteras entre la educación formal e informal son cada vez más difusas; 3) los nuevos contextos sociales demandan nuevas estrategias de aprendizaje para facilitar la adaptación de las nuevas generaciones a la sociedad que les toque vivir.

Palabras clave: redes sociales, tecnologías cotidianas, aprendizaje formal, aprendizaje informal, aprendizaje de lenguas, enseñanza de lenguas.

9.1. Introducción

Ya en 2008, el antropólogo cultural Michael Wesh, en su ponencia «Portal para la alfabetización multimedia», sostenía la tesis de que la información y la cultura de la información de los estudiantes había cambiado por influencia de las tecnologías web. Wesh contrastaba estas tecnologías con las condiciones y conceptos de aprendizaje existentes en las instituciones educativas que, incluso en aquel momento, ya calificaba como anacrónicos, y formulaba la hipótesis de que los aprendices serían capaces de adquirir el conocimiento de manera más efectiva mediante la aplicación de los sistemas multimedia que utilizaban en su vida cotidiana.

Por su parte, Manuel M. Almeida, en un estudio de 2011 sobre la utilización de las redes sociales en España, aportaba la siguiente reflexión: «¿Son las redes sociales una moda, una tendencia, una revolución? Nadie tiene la respuesta, pero entrar cuesta poco. Quedarse fuera puede salir caro». Y, efectivamente, una década después encontramos que más del 53 % de la población mundial utiliza las redes sociales habitualmente, según publica el informe *Digital 2021* de la agencia We Are Social, con datos de 2020, especialmente acrecentado por la pandemia COVID-19 (Álvarez, 2021) y, otro dato más revelador aún que aporta Fernández (2021) es que en 2020 el 95 % de los españoles ha sido usuario regular de la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp. A la vista de estos datos, no cabe duda de que las redes sociales son hoy en día un entorno natural de comunicación y socialización en la vida cotidiana de las personas.

Sin duda, las redes sociales también ocupan un lugar destacado en el catálogo de aplicaciones TIC de nuestros estudiantes universitarios, como veremos a continuación. En esta línea de pensamiento, durante casi una década hemos querido aprove-

char la cotidianeidad del uso de estas tecnologías para incorporarlas a nuestra práctica docente con el fin de que los estudiantes pudieran sacarles partido de manera efectiva, además, en su formación. Este uso de las redes sociales, que va más allá de la comunicación y de la socialización, se ha revelado como un recurso que, cuando menos, es interesante analizar, porque, de acuerdo con Aparici (2008, p. 11), «el mundo que construimos en nuestras mentes no es solo el de la educación formal, sino, sobre todo, el que se da a través de la educación informal, la que no se ve, la que no se instruye en los muros de una institución educativa», y las redes sociales son una buena muestra de ello.

En las páginas que siguen presentamos cuatro experiencias de aprendizaje desarrolladas entre 2012 y 2020 en contexto educativo formal (universidad) y no formal (MOOC) mediante el uso de la red social Facebook, propia de un contexto informal no diseñado *a priori* para uso pedagógico. Dichas experiencias confirman que las redes sociales pueden ser un gran aliado en el aprendizaje. Los conceptos de educación formal, educación no formal y aprendizaje informal nos ayudarán a contextualizarlas, pues se encuentran en la base de nuestra propuesta.

9.2. Educación formal, educación no formal y aprendizaje informal

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación incluye en el glosario de términos de su portal de aprendizaje (*learning portal*) la siguiente definición de «educación formal»:

Educación institucionalizada, intencionada y planificada por organizaciones públicas y organismos privados acreditados. En su conjunto, esta constituye el sistema educativo formal del país. Por consiguiente, los programas de educación formal son reconocidos por las autoridades nacionales pertinentes o instancias equivalentes, por ejemplo, cualquier otra institución que colabore con las autoridades nacionales o subnacionales de educación. La educación formal comprende esencialmente la educación previa al ingreso al mercado laboral. (Unesco, s.f).

En este contexto institucional se enmarcan nuestras tres primeras experiencias, realizadas en la universidad, en estudios de grado, de máster y de posgrado, como parte del sistema educativo del país, según explicamos en el siguiente apartado.

En cuanto a la «educación no formal», que también puede ser institucionalizada, intencionada y organizada por un proveedor de educación, la Unesco afirma que...

...representa una alternativa o un complemento a la educación formal de las personas dentro del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. Con frecuencia, se plantea como una forma de garantizar el derecho a la educación para todos. Atiende a todos los grupos de edad, aunque no está necesariamente estructurada como una trayectoria continua. La educación no formal puede ser corta en términos de duración y/o intensidad y habitualmente se imparte bajo la forma de cursos cortos, seminarios o talleres. En general, no conduce a certificaciones reconocidas [...]. La educación no formal incluye programas que pueden contribuir a la alfabetización de jóvenes y adultos, a la educación de los niños no escolarizados, así como programas destinados a impartir habilidades básicas para la vida, destrezas ocupacionales o programas orientados al desarrollo social o cultural. (Unesco, s.f).

Este es el contexto de nuestra última experiencia, enmarcada en una propuesta de aprendizaje en línea en el seno de dos cursos MOOC (*massive open online courses*), es decir, cursos «masivos» (sin límite de inscripción), «abiertos» (gratuitos y accesibles para cualquier persona interesada) y «en línea» (solo se requiere una conexión básica a internet y un dispositivo que la permita). La formación que se ofrece en los MOOC suele ser de corta duración (entre cuatro y seis semanas de media) de cualquier ámbito temático, pero de contenidos muy focalizados. No proporcionan certificaciones oficiales, aunque sí permite obtener una credencial de seguimiento del curso. Son un excelente recurso para la formación a lo largo de la vida.

Finalmente, la Unesco identifica como «aprendizaje informal» las modalidades de aprendizaje no institucional, caracterizadas por ser menos estructuradas y organizadas que la educación formal y no formal. Pueden ser intencionadas e incluir «actividades de aprendizaje realizadas en el hogar, el lugar de

trabajo, la comunidad o como parte del vivir diario. Asimismo, puede tener carácter individual, familiar o social» (Unesco, s.f). Obviamente, dentro de esta categoría encontramos los aprendizajes que pueden realizarse a través de las redes sociales.

9.3. Una década de experiencias con Facebook en la educación

A lo largo de esta última década, Facebook nos ha acompañado tanto en el entorno personal como en el profesional, llevando a cabo diferentes proyectos integrados en el currículo docente siempre que se prestaba la ocasión.

Facebook sigue siendo actualmente la red social que lidera el ranking de uso tanto en España como en el mundo, según publica el *VII Informe sobre los usuarios de Facebook, Twitter, Instagram y LinkedIn en España*, de la agencia The Social Media Family, y es también la red protagonista en las aulas de Educación Superior, como señala Gómez-Hurtado (2018) tras la revisión de numerosos estudios. Baynat (2020, p. 71) por su parte, reconoce que, actualmente, quizá no es la más popular entre los veinteañeros (edad media del estudiantado universitario), pero es una red conocida, utilizada y bien aceptada por todos ellos, incluido el estudiantado internacional.

En este capítulo presentamos en una selección de cuatro experiencias en las que hemos participado, bien como docente y, por lo tanto, promotora de la actividad, bien como asistente invitada en ellas. Esta selección constituye una muestra representativa y variada que responde a varios criterios: 1) temporal: realizadas en diferentes momentos entre 2012 y 2020; 2) perfil de los participantes: edad y procedencia diversa; 3) nivel formativo: grado, máster, posgrado y formación no reglada; 3) temática variada: focalizadas en el aprendizaje de lenguas (francés o español) y en la enseñanza de lenguas. Estas cuatro experiencias, que identificamos con el nombre que se dio a los grupos o página de Facebook y presentamos de manera cronológica en función del momento en que se desarrollaron, son: TURamis, CIELitos, Formación de profesorado en ELE, MOOC Puertas Abiertas.

9.3.1. Grupo de Facebook TURamis²

Esta experiencia se realizó con una clase de 20 estudiantes, con edades comprendidas entre los 20 y 29 años, todos españoles o escolarizados en España en etapas previas, del Grado en Turismo de la Universitat Jaume I dentro de la asignatura obligatoria *Segunda Lengua para Turismo II* (francés), que se imparte durante el segundo semestre de cada curso. Este grupo estuvo activo entre marzo de 2012 y noviembre de 2013, es decir, un periodo comprendido en dos cursos académicos.

Con este grupo, promovido por la docente, se pretendía crear un espacio virtual cuyo único objetivo y exclusiva consigna fuera utilizar el francés como lengua de comunicación y, por lo tanto, de contenidos abiertos, no necesariamente académicos. Tras un intento fallido de crear este espacio con otras dos plataformas (foros de Moodle y Google+), se llegó a Facebook al constatar, según las respuestas que los estudiantes dieron a un cuestionario sobre el uso de las redes sociales, que esta era la más popular entre ellos.

Dicho cuestionario nos proporcionó otros resultados interesantes:

- Todos tenían un perfil en, al menos, una red social.
- Facebook era conocida por todos ellos y utilizada por la mayoría.
- Sobre la frecuencia de conexión a sus redes sociales, solo dos personas indicaron que entraban una vez por día, otras dos varias veces por semana, el resto se conectaba varias veces al día.
- El uso más común que realizaban era para comunicar con las personas cercanas, compartir contenidos y seguir la actualidad general. Todos comentaban vídeos, fotos, los perfiles y mensajes de los amigos; la mayoría publicaba fotos, clicaba en botón «Me gusta», utilizaba el chat y actualizaba o publicaba mensajes en su muro.
- Sobre la utilización de las redes sociales para el aprendizaje, seis personas indicaron que, en algún momento, las habían utilizado con esta intención, y de ellas, cuatro las habían utilizado puntualmente para aprender una lengua (inglés, italia-

2. Ver: <https://www.facebook.com/groups/390861147609444>

no) o para hablar con algún amigo de otra nacionalidad. Ningún estudiante las había utilizado para aprender o comunicarse en francés.

El nombre dado al grupo fue consensuado en un debate mantenido en una sesión de clase; nombre muy apropiado, por otra parte, ya que combinaba las dos intenciones de la actividad: lo institucional (estudiantes de turismo, actividad de clase) y el cariz informal propio de la red social plasmado en la palabra francesa *amis* (amigos). Se creó como grupo privado para la clase.

Esta experiencia obtuvo una respuesta muy positiva por parte de los estudiantes, que la calificaron como «una excelente oportunidad para aprender francés fuera de clase». Se utilizó para dar avisos de clase o información interesante para ellos sobre becas, jornadas o cursos de idiomas; para resolver dudas sobre contenidos o procedimientos, y para compartir y comentar gustos e intereses personales relacionados con la lengua y la cultura francófonas. También se publicaron canciones, vídeos relacionados con centros de interés común (cocina, monumentos, curiosidades), felicitaciones y avisos (de Pascua, del cambio de hora) e incluso vídeos grabados por los propios estudiantes para alguna actividad curricular o de manera totalmente voluntaria y espontánea.

La valoración favorable de esta primera experiencia en la que introducíamos en el ámbito formal de aprendizaje un elemento ajeno al mundo académico nos animó a continuar con ella durante dos cursos más, con resultados variables, pero igualmente interesantes, que serán objeto de otra publicación.

9.3.2. Grupo de Facebook CIELitos³

El grupo CIELitos estaba formado por 17 estudiantes del Máster Universitario en Comunicación Intercultural y Enseñanza de Lenguas (CIEL) de la Universitat Jaume I con edades comprendidas entre los 22 y los 35 años y de procedencia o ubicación diversa (España, Argentina, Grecia, Francia, Reino Unido y China). Se trataba de un grupo privado, creado por iniciativa de los propios estudiantes, en el que la docente, coordinadora del máster

3. Ver: <https://www.facebook.com/groups/155106161262897>

en aquel momento, fue invitada. Estuvo activo entre diciembre de 2011 y octubre de 2014, es decir, hasta dos cursos después de haber finalizado el máster.

El objetivo inicial de este grupo era simplemente, según nos hicieron saber los estudiantes, tener un contacto más directo e inmediato con los compañeros –recordemos que, en aquel inicio del máster, WhatsApp, aplicación de mensajería telefónica más utilizada actualmente en España (Fernández, 2021), todavía no se había popularizado–. La elección del nombre del grupo desborda creatividad jugando con el acrónimo del título del máster: CIEL, y el diminutivo utilizado cariñosa y familiarmente de la palabra del español *cielo*, cercana por la forma. Observamos cómo, en este caso también, la elección de la «marca» que los identificaba también es reflejo de esa frontera difusa entre lo formal y lo informal.

Durante los tres años, este espacio se utilizó en el ámbito académico para compartir puntos de vista sobre actividades del máster, compartir materiales, preguntar y resolver dudas o pedir ayuda para la realización de alguna actividad de clase, como lluvia de ideas para elaborar trabajos o como punto de referencia informativo sobre los contenidos; pero también se utilizó para organizar «quedadas» fuera de clase, comentar algún hecho social, contarse novedades –sobre todo, una vez finalizado el máster– o enviarse felicitaciones. Sin ninguna duda, con esta experiencia asistimos a la creación de una verdadera comunidad de aprendizaje y pudimos observar un juego de ida y vuelta; vimos cómo una red social, propia del ámbito personal e informal se integró en un primer momento en el ámbito formal con un objetivo académico y, al mismo tiempo, supuso el punto de partida para la socialización, entendida esta como «proceso de inmersión del individuo en un grupo humano con sus características específicas» (Cuadrado, 2008, p. 15).

9.3.3. Grupo de Facebook del curso de formación de profesorado en ELE⁴

Se creó para el curso de posgrado de «Formación de Profesorado de Español como Lengua Extranjera» de la Universitat Jaume I,

4. Ver: <https://www.facebook.com/groups/1827513467479412>

dentro de la asignatura *Las TIC en ELE*. La edad de los participantes abarca un espectro más amplio que en los anteriores, desde los 22 años de algunos estudiantes recién graduados a personas de cuarenta y tantos, todos españoles o escolarizados en España. Se trataba también de un grupo privado de 24 miembros creado por las profesoras de la asignatura; estuvo activo desde mayo de 2016 hasta enero de 2017, es decir, hasta seis meses después de la finalización del curso, y la autora de este capítulo también fue invitada, al igual que en el anterior.

Se planteó como complemento de las clases y, sobre todo, para compartir, informalmente y con carácter totalmente voluntario, actividades curriculares que la plataforma de Aula Virtual no permitía hacer de manera tan dinámica, así como los hallazgos relacionados con las TIC que pudieran realizar los estudiantes o sus comentarios y reflexiones. Se utilizó, además, para dar avisos de clase por parte de las docentes y adjuntar materiales, hacer recordatorios sobre entregas de tareas, servir de punto de encuentro para enlazar con otros recursos TIC, compartir las actividades realizadas en forma de videotutoriales y mostrar los materiales creados y los comentarios y reflexiones que derivaron de ellos. En general, observamos que el hilo conductor de este grupo fue la temática de la asignatura, pero a la vez se aprovechó para compartir noticias de prensa relacionadas con la educación, curiosidades sobre la lengua española o también fotos de los estudiantes realizando diferentes actividades; y para enviar mensajes de ánimo, chascarrillos, bromas y felicitaciones, es decir, todo aquello que de manera natural se comparte en una red social.

9.3.4. Página de Facebook del MOOC Puertas Abiertas⁵

Finalmente, la cuarta experiencia que presentamos corresponde a la página de Facebook que hemos llamado MOOC Puertas Abiertas. Esta se concibió también como un espacio complementario de dos cursos MOOC: «Puertas Abiertas. Curso de español para necesidades inmediatas I y II», diseñados por el equipo de investigación ATLAS⁶ de la Universidad Nacional de Edu-

5. Ver: <https://www.facebook.com/Puertas-Abiertas-Curso-de-espa%C3%B1ol-para-necesidades-inmediatas-773195293056755>

6. ATLAS (Applying Technology To Languages). http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,8842771&_dad=portal&_schema=PORTAL

cación a Distancia. Estos cursos tenían como objetivo facilitar la integración y empleabilidad de las personas migrantes y refugiadas, sobre todo, mediante la preparación lingüística y cultural en español (Read, Sedano y Bárcena, 2018).

Esta página, a diferencia de los grupos anteriores, es pública, por lo que mantiene la naturaleza abierta del formato MOOC. Se creó en enero de 2019 y estuvo activa hasta junio de 2020. En este caso, aparte del equipo docente español, es difícil de identificar la edad de los participantes y su procedencia internacional si no se hace explícita en los mensajes.

Planteada como una extensión de los MOOC, como un espacio donde hablar y compartir libre y espontáneamente, se invitaba a los participantes de los cursos, o a cualquier visitante esporádico que pudiera encontrarla, a escribir en español sobre cualquier tema o sobre los sugeridos por la organización en función de los contenidos trabajados durante la semana en el MOOC. También se resolvieron dudas administrativas (inscripción o certificación) y, dadas las características de los participantes, migrantes y refugiados mayoritariamente, el equipo docente desempeñó un papel fundamental al animar las intervenciones y responder a los comentarios.

9.4. Conclusiones

Los profesores de lenguas solemos ser pioneros en introducir cada nueva tecnología que tenemos a nuestro alcance con el fin de mejorar nuestro trabajo en el aula o, simplemente, compensar las carencias que detectamos a partir de la práctica diaria. Desde la era internet, hemos utilizado páginas web auténticas o pedagógicas, hemos creado blogs, foros, elaborado *webquest*, construido cursos en aulas virtuales, favorecido encuentros de chat escrito, de vídeo y audio, etc. Todo ello con un resultado en mayor o menor medida satisfactorio. Las experiencias presentadas en las páginas anteriores son un buen ejemplo de ese interés por mejorar, en este caso, a través de una red social.

Esta pequeña investigación se ha realizado utilizando una red social muy popular a lo largo de casi una década y, a pesar de que se desarrolló en años con perfiles y niveles formativos diferentes y, por lo tanto, con edades y generaciones distintas, en to-

das las experiencias descritas encontramos un denominador común: ha resultado ser un excelente recurso didáctico que promueve y facilita el intercambio colaborativo entre estudiantes y docentes (Sotomayor, 2010; Gómez-Hurtado, 2018), así como la cohesión de grupo.

Respecto de la práctica de la lengua extranjera, además, ha sido un complemento bien apreciado y aprovechado para el aprendizaje de esta de una manera más lúdica, espontánea e informal.

Estos resultados evidencian una frontera difusa entre lo que se consideraría aprendizaje informal y aprendizaje formal o no formal, a la vez que confirman la hipótesis de Wesh que mencionábamos al inicio de este capítulo. En este sentido, pensamos que el uso cotidiano de las redes sociales u otras tecnologías y aprender haciendo lo que gusta (Vizcaino-Verdú, Contreras-Pulido, Guzmán-Franco, 2019) puede seguir siendo un aliado en nuestra práctica docente. Los resultados positivos de estas aplicaciones prácticas nos llevan a plantear, además, la hipótesis de que cualquier otra red social, la que esté de moda en el momento, la más popular, podría utilizarse para llevar la formación «más allá de los muros de la escuela» (Cuadrado, 2008, p. 17), y poder hacer frente así al invariable propósito de la educación, que, en palabras de Zigmunt Bauman (2013, pp. 30-31), «era, es y siempre seguirá siendo la preparación de los jóvenes para la vida. Una vida de acuerdo con la realidad en la que están destinados a entrar».

Bibliografía

- Almeida, M. M. (2011). *Uso de las redes sociales en España*. <http://www.youtube.com/watch?v=iklwvc4tzoQ>
- Álvarez, J. (2021). *Digital report 2021: el informe sobre las tendencias digitales, redes sociales y mobile*. <https://wearesocial.com/es/blog/2021/01/digital-report-2021-el-informe-sobre-las-tendencias-digitales-redes-sociales-y-mobile#>
- Aparici, R. (2008). Prólogo. En: Cuadrado Esclapez, T. *La enseñanza que no se ve. Educación informal en el s. XXI* (pp. 9-11). Madrid: Narcea.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.

- Baynat Monreal, M. E. (2020). Grupos de conversación en Facebook para favorecer el aprendizaje de lenguas y la interculturalidad. En: Baynat, Monreal, M. E., Eurrutia Caverro, M. y Sablé Cathy (eds.). *TIC e interculturalidad. Miradas cruzadas* (pp. 61-88). Granada: Comares.
- Cuadrado Esclapez, T. (2008). *La enseñanza que no se ve. Educación informal en el s. XXI*. Madrid: Narcea.
- Fernández, R. (2021). Mensajería instantánea: servicios más utilizados por los usuarios españoles en 2020. *Statista*. <https://es.statista.com/estadisticas/934626/servicios-de-mensajeria-instantanea-mas-utilizados-por-los-usuarios-de-internet-en-espana/>
- Gómez-Hurtado, I., García Prieto, F. J. y Delgado-García, M. (2018). Uso de la red social Facebook como herramienta de aprendizaje en estudiantes universitarios: estudio integrado sobre percepciones. *Perspectiva Educativa*, 57 (1), 99-119.
- Read, T., Sedano, B. y Bárcena, E. (2018). Tailoring language MOOC design for migrants and refugees. En: Read, T., Montaner, S. y Sedano, B. (eds.). *Technological innovation for specialized linguistic domains. Languages for digital lives and cultures* (pp. 383-396). Mauritius: Éditions Universitaires Européennes.
- Sotomayor, G. (2010). Las redes sociales como entornos de aprendizaje colaborativo mediado para segundas lenguas (L2). *EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 34.
- The Social Media Family. (2021). *VII Informe sobre los usuarios de Facebook, Twitter, Instagram y LinkedIn en España*. <https://thesocialmediafamily.com/informe-redes-sociales/>
- Unesco (s.f.). Glossary. En: *Learning Portal*. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/glossary>
- Vizcaíno-Verdú, A., Contreras-Pulido, P., Guzmán-Franco, M. D. (2019). Lectura y aprendizaje informal en YouTube: el *booktuber*. *Comunicar*, 59, 93-101.
- Wesch, M. (2008). *A portal to media literacy*. https://umanitoba.ca/ist/production/streaming/podcast_wesch.html

Percepciones de docentes sobre las clases de español a inmigrantes adultos durante la epidemia COVID-19

MARCIN SOSINSKI
Universidad de Granada
sosinski@ugr.es

Resumen

Este capítulo recoge resultados de una investigación cualitativa sobre la enseñanza del español como segunda lengua a inmigrantes adultos durante los meses de la epidemia COVID-19. Consiste en un análisis cualitativo de las impresiones y reflexiones de diez profesores de español en clases de inmigrantes cuyas experiencias fueron registradas en entrevistas semidirigidas que versaban en torno a temas como: la organización de las clases, la adaptación al nuevo contexto, la preparación y la coordinación, las herramientas utilizadas, la adaptación metodológica, el impacto de la situación familiar y laboral de los alumnos, etc. Con el fin de conseguir una mayor representatividad, se entrevistó a profesores que trabajan en centros de financiación pública y en cursos organizados por organizaciones no gubernamentales. La interpretación se realiza a la luz del síndrome general de adaptación de Selye. Los resultados revelan el impacto que ha tenido la epidemia en las clases de inmigrantes adultos y el esfuerzo realizado por los docentes para adaptarse a la nueva realidad. En general, los docentes consideran que no estaban preparados para la nueva situación y que la adaptación de la metodología y de los contenidos se vio afectada por las características particulares del grupo de inmigrantes adultos. También consideran que ese colectivo, debido a sus características socioeconómicas y a la brecha digital, fue especialmente perjudicado por la interrupción de las clases presenciales.

Palabras clave: español como segunda lengua, docentes, inmigrantes, adultos, COVID-19.

10.1. Introducción

En este capítulo nos acercamos a la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) para migrantes adultos durante la epidemia del coronavirus SARS-CoV-2, en línea con investigaciones similares que en el último año han explorado el impacto de la epidemia en diversos contextos educativos (Koçoğlu y Tekdal, 2020; Onyema *et al.*, 2020; Ruiz, 2020; Trujillo, 2020).

Se trata de un estudio cualitativo de tipo fenomenológico cuyo objetivo es retratar la realidad de las clases de ELE en ese contexto particular, cediéndoles el protagonismo y la palabra a los profesores cuyas experiencias han sido registradas en diez entrevistas, aunque, dadas las limitaciones de este capítulo, solo se comenta una muestra extraída de más de siete horas de grabaciones.

Interpretaremos los datos por medio de una laxa aplicación de la teoría del síndrome general de adaptación de Hans Selye (1976), que describe la reacción frente al estrés.

10.2. Consideraciones teóricas y metodológicas

10.2.1. El estrés y la teoría del síndrome general de adaptación

Baum (1990, p. 653) define el estrés como «una experiencia emocional molesta que venga acompañada de cambios bioquímicos, fisiológicos y conductuales predecibles»; no obstante, por más que el significado corriente del término tenga connotaciones negativas, conviene recordar la diferencia entre *eustrés* (o estrés positivo) y *distrés* (o estrés negativo): el primero se vincula a una reacción equilibrada frente a desafíos que permite adaptarse a las circunstancias cambiantes, mientras que el segundo implica una movilización de recursos excesiva que, si se mantiene en el tiempo, tiene consecuencias psicofísicas perjudiciales.

Según Selye (1976), el médico austriaco que empezó a investigar el estrés en los años treinta del siglo pasado, la reacción al estrés puede resumirse en tres fases de las que consta el síndrome general de adaptación: alarma/reacción, adaptación/resistencia y agotamiento. En la primera fase, el organismo se activa inmediatamente, está preparado para reaccionar. En ese primer

momento, también se produce la reacción de lucha o huida como respuesta al estrés agudo (Cannon, 1932). En la segunda fase, se produce la adaptación del organismo a la nueva situación y su movilización. Esa etapa es más tranquila, si bien, prolongada en el tiempo, puede provocar consecuencias negativas. La persistencia de factores estresantes puede romper la resistencia del sujeto y causar el agotamiento, esto es, la tercera fase diferenciada por Selye que se caracteriza por la debilidad, la impotencia o incluso la enfermedad provocados por el desgaste de los mecanismos defensivos y la capacidad adaptativa del sujeto.

10.2.2. Recogida y tratamiento de datos

Los datos fueron recogidos durante entrevistas realizadas entre febrero y marzo de 2021, por videoconferencia, con personas que trabajan con inmigrantes adultos en Madrid y en Granada. Los informantes desempeñan sus labores docentes en ONG y una asociación que tiene suscrito un acuerdo con una entidad oficial para la impartición de las clases. Para la realización de las entrevistas, se había elaborado un guion con preguntas basadas en la experiencia de los entrevistadores y en un trabajo colectivo coordinado por Trujillo (2020) donde diferentes autores abordan la situación, durante la pandemia, en el ámbito de la educación preuniversitaria. Dado el carácter semiestructurado de la entrevista, las preguntas facilitaban que los informantes expresaran libremente sus ideas acerca de los temas propuestos.

Una vez realizada la transcripción, se procedió al análisis de los temas y las categorías, primero, realizando la codificación libre y pasando, después, a la codificación axial y selectiva.

10.3. Análisis de las entrevistas

En este apartado, como se ha adelantado, queremos ceder la palabra a los profesores, si bien, para dar mayor coherencia a su relato, adoptamos un doble criterio de organización: la progresión cronológica y el modelo de síndrome de adaptación general de Selye.

10.3.1. Factores estresantes

De las circunstancias o factores que han desencadenado algún tipo de reacción de los informantes seleccionamos: la epidemia del coronavirus y las medidas adoptadas por el Gobierno, la brecha digital y la situación personal de los alumnos. Ha de notarse que los dos últimos factores han cobrado importancia condicionados por el primero.

Epidemia de coronavirus

El contexto de la investigación es el tiempo transcurrido desde que el 14 de marzo de 2020 el Gobierno de España declaró el estado de alarma y comenzó el confinamiento que duró 99 días, hasta el 21 de junio, cuando España entró en la etapa de la «nueva normalidad», durante la que las medidas adoptadas han sido menos restrictivas y dependen de los Gobiernos autonómicos.

Esa situación ha alterado la forma habitual de organizar las clases en muchos sentidos y se presenta aquí un testimonio de cómo los profesores han vivido y han percibido esos cambios.

Brecha digital

Aparte de la epidemia en sí, otro factor de gran potencial estresante ha revelado ser la brecha digital, descrita por De la Selva (2015) como un fenómeno complejo que «habrá de definirse a partir del reconocimiento de la existencia de desigualdades estructurales y como inequidad antepuesta a los individuos en las esferas del acceso, uso y apropiación de las TIC, con consecuencias para su participación y desarrollo en la sociedad de la información y el conocimiento» (De la Selva, 2015, p. 277). Nos interesan aquí sus facetas económica (la capacidad económica de acceso a la tecnología, p. ej., en lo referente a la adquisición de equipos y la disponibilidad de conexión a internet) y cognitiva (la habilidad de usar las herramientas digitales).

El fenómeno ha afectado de forma diferente a alumnos y a docentes. En cuanto a los alumnos, los encuestados han percibido con mucha claridad la existencia del problema:

Yo te diría que más casi el móvil, porque móvil no le falta prácticamente a ninguno de ellos, pero un portátil en casa o un ordenador es más complicado. (Informante 1)

La mayoría era «tengo móvil, sí, pero tengo datos». Entonces, al tener solo datos y no disponer de wifi [...] ni de datos ilimitados [...], pues conectarse a las clases era imposible, porque no podían conectarse con solo sus datos de [...] a lo mejor, de un mes. (Informante 4)

Hay mucha gente que no tiene competencia digital más allá de WhatsApp, Facebook, las redes sociales. (Informante 5)

Mira, se puede ser muy competente digitalmente, pero si no tienes ordenador, es que ya no lo puedes hacer. Si no sabes nada de ordenadores, pero tienes el ordenador, pues a lo mejor aprendes. Ahí la falta de los medios es lo básico. (Informante 10)

En lo que atañe a los docentes, quizás, en lugar de hablar de brecha digital que sugiere la existencia de un fenómeno generalizado, es preferible constatar la sensación de falta de formación en el uso de tecnologías de la educación. En este caso, pues, las dificultades no son económicas (todos disponen de equipos informáticos y conexión a internet), sino competenciales, y no se trata un problema sistémico –aunque tal vez afecte más a personas mayores–, ya que algunos de los informantes han declarado poseer un conocimiento adecuado del manejo de las TIC.

No, yo no estaba preparada. Bueno, enseñanza a distancia yo no he tenido, yo no he tenido clases con los alumnos a través de tecnologías. O presenciales o nada. (Informante 2)

La primera cosa que hicimos fue utilizar la aplicación de Zoom [...], que, bueno, era como «y ahora cómo se utiliza esto, yo no sé cómo se hace». (Informante 4)

Cuando se tienen tantos años de experiencia docente [...], en la enseñanza pública [...] y ahora, pues no he mejorado ni empeorado [...], sigo igual. (Informante 3)

A ver, es que mi caso es un poco peculiar, porque yo, personalmente sí, porque yo [...] como llevaba el proyecto este de formación online. (Informante 5)

Ha de notarse que la brecha digital es probablemente el aspecto más tratado en la bibliografía sobre los efectos de la epidemia en el ámbito educativo. Sin excepción, en todas las publicaciones consultadas se señalan sus consecuencias negativas (Macías-Figueroa *et al.*, 2021; Ruiz, 2020).

De todas formas, conviene apuntar que, según el informe de la OECD (2020), los docentes españoles –aunque no en el ámbito de la enseñanza de ELE a adultos– tenían más o menos el mismo nivel de preparación que sus colegas de otros países analizados.

Situación personal de los alumnos (brecha digital, soledad)

La tercera fuente de estrés que llama la atención de los informantes es la situación personal de los alumnos. Ya hemos aludido a la brecha digital, a la cual añadimos en este apartado la dificultad de estar confinado con la familia y tener que compartir los equipos informáticos; en otros casos, por el contrario, es la soledad, y, finalmente, la situación laboral. Así lo indican los encuestados, en cuyas palabras se intuyen también las consecuencias de esas circunstancias:

Yo sí que ha habido gente que me ha contado [...], bueno, pues de manifiesta soledad, ¿no? Sobre todo [...] varones que están aquí solos y que a veces comparten piso. (Informante 5)

Hay menos personas que están trabajando, así que hay más personas que han solicitado nuestros cursos. Ha habido más demanda. (Informante 6)

Luego la situación familiar [...], pues, bueno, si estamos aquí en casa, encerrados con la familia y hay un ordenador y ese ordenador lo tienes que compartir con los niños [...], luego tienes que ocuparte de los niños, porque los niños ya no van a la escuela, los niños están en casa contigo. (Informante 10)

La presencia de los factores sociales en el discurso de los entrevistados no extraña, porque, como señalan Makumbang *et al.* (2020), la epidemia ha acentuado la vulnerabilidad de esos colectivos en muchos sentidos (educativo, económico, sanitario).

10.3.2. Fase de alerta

En esa primera etapa de reacción al estrés, prácticamente todos los docentes, profesionales o no, experimentaron dudas y desconfianza cuando se anunció que el confinamiento sería más largo de lo esperado. Todos se refieren al comienzo de la docencia en los tiempos del confinamiento en términos que denotan consternación y sorpresa:

Pues como todo pilló por sorpresa [...], es verdad que no creíamos que esto pues fuera así. (Informante 4)

Cuando empezó la pandemia, el estado de alarma [...] al principio, pues, fue un descoloque. (Informante 5)

Al principio nos pilló de sorpresa, como supongo que a todo el mundo. No sabíamos nada. [...] Y al principio fue duro, fue difícil [...], porque la dinámica de dar clases presenciales es muy diferente de la dinámica de dar clases *online* [...], muy diferente [...], de verdad. Y no teníamos experiencia, por supuesto. (Informante 6)

Aplicando la terminología de Canon (1932), fue necesario tomar una decisión: abandonar o enfrentarse al desafío. Ha de notarse que los docentes contratados no tenían libertad de elección; en cambio, tanto los voluntarios como los alumnos pudieron elegir abandonar las clases.

En cuanto a los profesores profesionales, se hizo patente la necesidad de una rápida adaptación. Entre los voluntarios, en cambio, en algunos casos, ese primer choque fue definitivo:

Una organización nueva [...] y que muchísima gente tampoco ha aceptado. Los voluntarios no han aceptado esta modalidad como algo que ellos puedan trabajar. Ha sido como un choque. (Informante 9)

Entre los alumnos, por su parte, la asistencia se redujo considerablemente. Algunos entrevistados hablan de cifras concretas, pero parece un fenómeno generalizado, detectado en todos los casos:

Está siendo complicado reiniciar las clases. Tenemos muy pocos alumnos matriculados. La pandemia ha frenado brutalmente este proyecto. (Informante 3)

En clases presenciales teníamos entre veinte y veinticinco alumnos por grupo. Y cuando yo me incorporé, pues podría decir que de media serían diez por grupo. (Informante 7)

Pero bueno, ahora mismo no tengo ningún estudiante, los que tenía ya han dejado de asistir. (Informante 8)

10.3.3. Fase de adaptación

Los encuestados que siguieron dando clases ponen énfasis en la coordinación vertical, desde la dirección, y la coordinación horizontal, entre los compañeros, en tanto que ese esfuerzo de adaptación queda mucho más patente, una vez más, en el caso de centros que tienen suscritos acuerdos con la Administración.

Hubo una reunión y fue cuando el coordinador nos contó esto [...], ya está, eso fue todo, un poco general. Todo esto es echarle mucha voluntad. Y respecto con los compañeros, la coordinación, pues tampoco demasiada [...] en realidad, un poco todos por libre. (Informante 2)

Mi coordinadora de la oficina tuvo que [...] gestionar todo [...] cuando se inició la pandemia [...], cómo teníamos que hacer todo, cómo teníamos que dar clases, el horario [...]. Y sí que se gestionó bien desde la coordinación. (Informante 4)

Pero al principio, como nos sentíamos que teníamos que llevarlo a flote, empezamos a coordinarnos mucho. Teníamos mucha coordinación entre las dos. Y al principio teníamos reuniones todos los días. (Informante 6)

Por lo general, en cuanto a los cambios percibidos, la epidemia tuvo una gran influencia, calificada como negativa, en varios aspectos del funcionamiento de los centros docentes.

En primer lugar, tuvo que modificarse la metodología, algo obvio si tenemos en cuenta el cambio forzoso a la docencia se-

mipresencial o totalmente virtual. Hay un acuerdo en que se han reducido los contenidos. Sobre todo, fueron perjudicadas las clases de alfabetización:

Bueno, los ha ralentizado mucho también porque nos hemos tenido que detener bastante más en cuestiones que cuando eran presenciales avanzábamos [...], más ágilmente. No lo sé por qué, desconozco el motivo. (Informante 5)

Yo te diría que los contenidos no se han visto afectados, pero sí que se ha visto afectado el tiempo. Lo que antes hacíamos en dos meses, pues ahora lo hacemos en tres o más. (Informante 7)

Pues no lo sé [...], no están motivadas [...], es difícil [...] La verdad es que con las clases de alfabetización nos está pasando una cosa horrible [...]: que no tenemos estudiantes. (Informante 3)

Alfabetización [...], porque *online* [...] es un sinsentido total. Cómo vas a orientar en la [...], en la forma de los trazos. No sé, yo no [...], en esos dos meses no vi la manera de hacerlo. (Informante 7)

Respecto a la metodología y las herramientas digitales, cuando los docentes hablan de sus clases antes de la epidemia, señalan que todas eran presenciales y mencionan unos pocos recursos físicos (proyector, ordenador...) y herramientas como Whatsapp o correo electrónico. Sin embargo, cuando caracterizan su docencia durante la epidemia, el uso de los recursos digitales es otro de los temas profusamente comentados, siendo los más utilizados el correo electrónico, WhatsApp, Zoom, Google Classroom y Google Meet.

En general, los docentes reconocen el esfuerzo realizado para aprender a manejar las herramientas para las clases en línea. El resultado es en todos los casos positivo:

Y ahora estoy aún más preparada, claro [...], porque ya por lo menos sabes todas las cosas que fallaron. Porque, aunque tienes la teoría contigo, tienes el bagaje, tienes una formación y sabes cómo funcionan las cosas. (Informante 5)

Ahora, pues bueno, más o menos controlo las aplicaciones que utilizo para dar las clases. Estoy más acostumbrada a dar la clase virtualmente. (Informante 8)

La situación de los profesores y los alumnos presenta ciertas similitudes y diferencias, porque en ambos casos se han visto problemas debido a la falta de familiaridad con los recursos digitales; sin embargo, además, esos problemas se vieron agravados, en el caso de los alumnos, por las dificultades de acceso a los dispositivos: los docentes tienen medios a su alcance para formarse, pero no ocurre lo mismo con los alumnos cuya situación económica constituye una barrera que les separa de la adquisición de la competencia digital.

Finalmente, a pesar de que la mayoría de los informantes habla de las consecuencias negativas mencionadas antes, en varios casos, los entrevistados observaron que la vulnerabilidad social y laboral tuvo, paradójicamente, un impacto positivo en la motivación de muchos alumnos y que facilitó la asistencia a las clases que antes estaba supeditada a las cuestiones laborales. Por último, algunos constatan la variación del perfil etario del alumnado: el abandono provocado por la falta de medios o la incapacidad de usarlos afecta más a personas mayores y, como consecuencia, aumentó el número de alumnos jóvenes.

10.3.4. La epidemia del coronavirus: ¿eustrés o distrés?

¿Cuál es la valoración global que dan los encuestados de la situación vivida en el último año? ¿Perciben aspectos positivos o la ven como un fenómeno unívocamente negativo?

Como resultado de la experiencia vivida en los últimos meses, todos, sin excepción, indican que desean volver a la presencialidad y resaltan la importancia del «factor humano», lo cual puede relacionarse, desde una perspectiva más amplia, con los efectos psicológicos de la epidemia (Balluerka *et al.*, 2020; Orgilés *et al.*, 2020); no obstante, también en este punto hay matices, fundamentalmente en cuanto a las facilidades ofrecidas por la docencia en línea:

Y luego está también el componente emocional. Está claro que, cuando estás en un aula todos juntos, pues, eso no lo tiene [...], pienso [...], no lo tiene la docencia *online*. (Informante 1)

De todas formas, es difícil la enseñanza a distancia, porque es verdad que el contacto humano es fundamental. (Informante 5)

Nos acostumbramos a la virtualidad y, ¿por qué no?, se pueden generar también esos vínculos. O sea, que a mí me gusta más la presencialidad, evidentemente, pero no es que me parezca cien por cien necesaria. Es una decisión personal, me gusta más. (Informante 8)

Hay que ponerse al día [...], hay que avanzar con los tiempos [...]. Además, tiene sus ventajas, porque es comodísimo [...]. Ahora podríamos compartir la pantalla y trabajar juntas en un documento, y [...] eso es fantástico, eso es una maravilla. (Informante 5)

Preguntados por el futuro, vuelven a hablar de la necesidad de aprender, de la mejora de las competencias docentes, pero también de la preocupación que provoca la brecha digital.

No sé si esta situación supondrá un cambio a futuro o se mantendrá, pero sí sé que estamos preparados; ahora sí que tenemos los medios, los conocimientos, los recursos necesarios para poder hacerlo. (Informante 6)

Tengo que descubrir más de formas de aprendizaje de español con nuevas aplicaciones [...], porque es que es un mundo enorme, con un montón de cosas, con un montón de aplicaciones, y hay algunas que son superchulas y superdivertidas para los estudiantes. (Informante 4)

Pues, bueno, pues eso, que las personas más vulnerables, que son las que no tienen recursos, al final se quedan sin clases por no tener un teléfono [...]. Wifi [...] o alguna cosa así. Yo creo que la brecha digital es lo que más nos preocupa. (Informante 8)

10.4. Conclusiones

El objetivo de este capítulo era ofrecer una muestra de percepciones de profesores de ELE de inmigrantes adultos, en lo relativo a su trabajo durante los meses de la epidemia. En sus narraciones se percibe la sorpresa inicial ante el impacto del confinamiento

y de las demás medidas sanitarias, así como el desconcierto provocado por la necesidad de impartir clases en línea. Pese a que la valoración global no es totalmente negativa –se valora la adquisición de nuevas competencias y la comodidad de la docencia virtual–, predomina el deseo de volver a la presencialidad, motivado por el abandono de las clases por parte de los alumnos, el anhelo de mantener una relación más personal con los discentes y, sobre todo, la necesidad de salvar la brecha digital, cuyos efectos negativos han sido subrayados por todos los encuestados.

Bibliografía

- Balluerka, N., Gómez, J., Hidalgo, M. D., Gorostiaga, A., Espada, J. P., Padilla, J. L. y Santed, M. A. (2020). *Las consecuencias psicológicas de la COVID-19 y el confinamiento*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Baum A. (1990). Stress, intrusive imagery, and chronic distress. *Health Psychology: Official journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, 9 (6), 653-675.
- Cannon, W. (1932). *Wisdom of the body*. Nueva York: W.W. Norton & Company.
- De la Selva, A. R. A. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60 (223), 265-285.
- Koçoglu, E. y Tekdal, D. (2020). Analysis of distance education activities conducted during COVID-19 pandemic. *Educational Research and Reviews*, 15 (9), 536-543.
- Macías-Figueroa, F. M., Mendoza-Vergara, G. M., Mielles-Pico, G. L. y San Andrés-Soledispa, E. J. (2021). Competencias digitales del docente para atender a la diversidad de aprendizajes en la pandemia COVID-19. *Polo del Conocimiento*, 6 (1), 288-306.
- Mukumbang, F. C., Ambe, A. N. y Adebisi, B. O. (2020). Unspoken inequality: how COVID-19 has exacerbated existing vulnerabilities of asylum-seekers, refugees, and undocumented migrants in South Africa. *International Journal for Equity in Health*, 19 (1), 1-7.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2020). Country note: Spain. En: *School education during COVID-19: Were teachers and students ready?* <https://www.oecd.org/education/spain-coronavirus-education-country-note.pdf>

- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A. y Alsayed, A. O. (2020). Impact of coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11 (13), 108-121.
- Orgilés, M., Morales, A., Delveccio, E., Mazzesci, M. y Espada, J. P. (2020). *Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/5bpfz>
- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la pandemia: el derecho a la educación afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3), 45-59.
- Selye, H. (1976). *Stress in health and disease*. Boston/Londres: Butterworth-Heinemann.
- Trujillo Sáez, F. (ed.) (2020). *Aprender y enseñar en tiempos de confinamiento*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Nuevas perspectivas en la enseñanza de la gramática del español¹

MÓNICA VELANDO CASANOVA
Universitat Jaume I
velando@uji.es

Resumen

En esta investigación se recogen propuestas planteadas desde hace ya algunos años sobre la necesidad de una renovación en la manera de enseñar la gramática del español en el aula. Como señalan diversos autores (Camps, Ferrer, Milián, Rodríguez, Vilà y Zayas, entre otros), la gramática debe concebirse al servicio del uso lingüístico, de tal manera que las actividades gramaticales, más allá del aprendizaje memorístico de unos conceptos y normas gramaticales, deben consistir en la observación y la manipulación de las formas lingüísticas, así como en la aplicación de los aprendizajes a la composición de textos. En definitiva, para una construcción significativa de los conocimientos lingüísticos, la reflexión metalingüística debe partir desde el propio uso de la lengua y orientarse exclusivamente hacia él. La gramática solo cobra sentido cuando el hablante sabe para qué sirve y cómo debe utilizarse. A partir de aquí, el enfoque basado en «proyectos de escritura» va cobrando importancia como un modo de conjugar la reflexión gramatical con tareas de escritura, de tal modo que los conocimientos gramaticales se han de ir construyendo al mismo tiempo que se desarrollan las actividades de análisis y de producción de textos.

Interesa, entonces, revisar el modo en el que abordan las cuestiones gramaticales los libros de texto de *Lengua Castellana y Literatura* en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, así como recopilar todas aquellas propuestas que, bajo la denominación de «gramática pedagógica», plantean nuevos métodos de apren-

1. El presente capítulo se integra dentro del proyecto de investigación «Dimensiones estructurales, sociales e idiolectales del cambio lingüístico: nuevas aportaciones desde la sociolingüística histórica al estudio del español», financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (2018-2021) (Ref. FFI2017-86194-P) y por la Universitat Jaume I (Ref. UJI-2017-01).

dizaje de la gramática centrados y orientados a crear usuarios competentes en la lengua.

Palabras clave: lengua española, gramática, reflexión metalingüística, proyectos de escritura, Enseñanza Secundaria Obligatoria.

11.1. Introducción

La gramática ha sido tradicionalmente el pilar central a la hora de aprender una lengua. En el caso del español, la tendencia generalizada ha sido la transmisión de su enseñanza a partir del conocimiento de unas reglas y normas, que describen el sistema lingüístico y sirven de herramientas para el dominio de la lengua. A ello se añade una metodología basada en la explicación del profesor y la memorización de definiciones por parte del alumno, y en la realización de una serie de actividades escolares de identificación y análisis de las formas lingüísticas, que deriva en un mero ejercicio escolar para superar un examen (Zayas, 2006, p. 71; Rodríguez, 2012, p. 89) y que se traduce en que la gramática sea entendida como «una actividad aburrida, inútil y complicada» (Bosque y Gallego, 2016, p. 64).

En este sentido, cobra especial relevancia el concepto de «capacidad metalingüística» o «conciencia metalingüística», entendido como la reflexión sobre el funcionamiento del lenguaje (Rodríguez, 2012, p. 89). Esta capacidad es inherente al propio uso de la lengua, está implícita, aunque de manera no consciente, en cualquier situación comunicativa, dado que el hablante se plantea constantemente cómo expresar sus pensamientos de manera oral o escrita, o cómo entender las palabras de su interlocutor. Sin embargo, para que se produzca un aprendizaje significativo de la gramática, la reflexión metalingüística implícita tiene que convertirse en un «saber consciente, explícito y sistemático» (Camps, 2005, pp. 20-21). Por tanto, más allá de la exposición y explicación de reglas que busquen un aprendizaje consciente de la lengua, el gran reto que se plantea el docente del siglo XXI es cómo «establecer puentes entre el conocimiento intuitivo, implícito, manipulativo, verbalizado con las palabras de cada día, y el conocimiento sistematizado sobre la lengua y sus usos» (Milian y Camps, 2006, p. 27). En definitiva, «cómo conciliar la gramática implícita (saber gramatical particular no consciente de los ha-

blantes en calidad de hablantes de su propia lengua) con la explícita (reflexión metalingüística)» (Milian, 2004, p. 38) y cómo disminuir la distancia existente entre el conocimiento de uso y el conocimiento abstracto sobre la lengua.

11.2. La realidad en las aulas de Secundaria: revisión de los libros de texto

Uno de los focos que ha suscitado mayor atención ha sido el análisis de las actividades y ejercicios propuestos en los libros de texto, lo que ha llevado a plantear nuevas formas de trabajar la gramática en el aula. A este respecto, destacan, recientemente, los estudios de Bosque (2015a y 2015b), Bosque y Gallego (2016), y Gallego (2016).

Con el objeto de profundizar un poco más en cómo se enseña la gramática en el aula de Secundaria, se ha llevado a cabo una investigación sobre libros de texto de distintas editoriales (Anaya, 2016; Edebé, 2015; Micomicona, 2019; Santillana, 2015 y 2016; McGraw Hill Smartbook, 2015; Tabarca Llibres, 2015; Vicens Vives, 2015).

En todos ellos, la explicación gramatical aparece al inicio del apartado dedicado a la gramática, para a continuación incluir las actividades. En líneas generales, los ejercicios más habituales son aquellos que giran en torno a la identificación y a la clasificación de las formas gramaticales, en los que no hay lugar para la reflexión: localización e identificación de categorías gramaticales o funciones sintácticas, clasificación gramatical de palabras u oraciones, análisis de estructuras gramaticales o sintácticas, e inclusión de términos (de distintas categorías gramaticales o funciones sintácticas) para completar oraciones.

También son frecuentes las tareas en las que, mediante la transformación o creación de palabras, sintagmas u oraciones, en cierto modo se promueve la reflexión en el alumnado. Se trata, entre otros, de ejercicios en los que se solicita la transformación de estructuras, que van desde la palabra hasta el enunciado completo (variación en los sintagmas, sustitución de frases por enunciados o de palabras por proposiciones, transformación de oraciones activas por pasivas, etc.); la construcción de oraciones y

frases a partir de palabras o sintagmas dados, y, en ocasiones, incluso la escritura de secuencias con unas características concretas, de acuerdo con las estructuras morfosintácticas definidas (sintagmas configurados a partir de distintos componentes; oraciones con complementos sintácticos como CD o CI, atributo, predicativo, etc., o proposiciones subordinadas sustantivas, adjetivas o adverbiales, para las que se especifican unos esquemas determinados).

Más interesantes, aunque ya no tan extendidas en todos los libros de texto consultados, son aquellas actividades en las que, más allá de una identificación de los contenidos gramaticales, se solicita un razonamiento, a través del verbo *explicar* o *justificar* (explicación de las incorrecciones de una serie de oraciones, de las características de ciertas categorías gramaticales o de ciertos complementos sintácticos para diferenciarlos entre sí, etc.). En el caso de Santillana (2015 y 2016), el apartado dedicado a la gramática se inicia con «claves para empezar», un recuadro que contiene preguntas del tipo «piensa y explica», para valorar los conocimientos previos; asimismo, algunas tareas vienen introducidas por la etiqueta «para pensar», de lo que se desprende también un interés por la reflexión metalingüística. Por su parte, el manual de Micomicona (2019) incluye actividades de investigación para realizar de manera individual o grupal con el objetivo de que el alumnado extraiga sus propias conclusiones.

Finalmente, algunos de los manuales consultados –Edebé (2015), Micomicona (2019), Santillana (2015 y 2016), McGraw Hill Smartbook (2015) y Tabarca Llibres (2015)– terminan la unidad con un texto que sirve para trabajar todos los contenidos impartidos. Siguen siendo ejercicios de identificación, clasificación y análisis, pero todos ellos derivados del texto, por lo que, al menos, se consigue una mayor contextualización. Además, en estas tareas se recurre, con cierta frecuencia, a la justificación y al razonamiento. Resulta interesante el libro de texto de Anaya (2016), que, a diferencia del resto, incluye muchas actividades que se trabajan a lo largo de toda la unidad a partir de breves fragmentos de textos y, por otra parte, en él se recurre a otras etiquetas, tales como «señalar», «justificar», «analizar», «valorar», que favorecen una mayor reflexión (de hecho, el apartado de las tareas lleva por título: «Comprende, piensa, aplica...»).

En conclusión, los ejercicios de índole tradicional, del tipo etiquetado, son los más frecuentes, si bien no contribuyen a un buen desarrollo de las capacidades de observación, argumentación o reflexión, tan necesarias para el alumnado. Más atractivas son las propuestas que buscan una explicación, justificación o valoración, o que trabajan a partir de textos, aunque, lamentablemente, son las menos abundantes.

11.3. Propuestas alternativas para la enseñanza de la gramática

En los últimos años, muchos lingüistas abogan por un cambio en la enseñanza de la gramática. Esta no debe basarse en la explicación y aplicación de «unos saberes elaborados al margen del aula y al margen de los alumnos», dado que no contribuyen en absoluto ni a la construcción del conocimiento ni al desarrollo de la capacidad metalingüística en todo su alcance. Para conseguirlo, el objetivo principal es la implicación del estudiante, con tareas que busquen la reflexión y el razonamiento en la observación de los hechos lingüísticos y discursivos (Milian y Camps, 2006, p. 29).

En este sentido, Bosque y Gallego (2016, pp. 70-75), y Gallego (2016, pp. 148-149) muestran cierto rechazo por los comentarios de texto o los ejercicios de respuesta rápida, dado que no favorecen la adquisición de los conocimientos gramaticales ni de la argumentación lingüística. Sin embargo, otro tipo de tareas, menos habituales en los libros de texto, sí deberían recibir una mayor atención (Bosque y Gallego, 2016, pp. 75-80):²

- Ejercicios de análisis directo a partir de secuencias breves sobre las que reflexionar.
- Ejercicios de análisis inverso, en los que se solicita la creación de secuencias con unas características sintácticas definidas por el profesor.
- Ejercicios de análisis de secuencias agramaticales, que se utilizan para extraer una norma de uso.

2. Para un mayor desarrollo de estas propuestas, así como de su ejemplificación, véase Bosque y Gallego (2016, pp. 75-80).

- Ejercicios de pares mínimos, en los que se pide una reflexión sobre dos secuencias similares, pero con algún factor (sintáctico) distinto; o una secuencia gramatical y la otra agramatical.
- Ejercicios de análisis y reflexión de secuencias ambiguas.
- Ejercicios de elección de análisis, en los que el alumno selecciona el análisis correcto, siempre justificando la opción elegida.

Todos ellos buscan, en definitiva, generar en el alumno una actitud activa hacia el estudio de la gramática, de manera que aprenda a experimentar, a argumentar, a desarrollar la capacidad de abstracción, a extraer normas de uso y a construir su conocimiento lingüístico (Bosque y Gallego, 2016, pp. 80-81; Gallego, 2016, p. 154). Este cambio de orientación propicia un cambio en la actitud hacia la gramática:

La gramática no es aburrida (o lo es menos), pues el estudiante comprende que puede aplicar principios que son propios de las disciplinas científicas. La gramática tampoco es inútil (o lo es menos), ya que el estudiante potencia su capacidad de observación y abstracción, a la vez que desarrolla habilidades argumentativas. Pero, sobre todo, la gramática no es complicada (o lo es menos), ya que el estudiante está más cerca de entender el funcionamiento de un conocimiento que está dentro de él, en vez de memorizarlo y aplicarlo mecánicamente. (Gallego, 2016, p. 157)

En esta línea, surgen nuevos planteamientos en los que la reflexión gramatical debe ir de la mano de las necesidades del uso: «conjugando la reflexión metalingüística con el uso que hacen de la lengua propia, pueden construir de una manera significativa los conocimientos sobre la lengua» (Ferrer y Zayas, 2004, pp. 5-6). Se trata, por tanto, de que «las relaciones entre la reflexión y el uso reviertan en la mejora de la capacidad comunicativa de los alumnos» (Rodríguez, 2012, p. 97). En definitiva, la enseñanza de la lengua abarca claramente dos campos de actuación: el conocimiento metalingüístico (construir un saber abstracto sobre la lengua) y el uso de la lengua.

Por otra parte, muchos autores llaman la atención sobre el hecho de que este enfoque de la enseñanza de la lengua orientado

al aprendizaje del uso debe integrar todos los niveles de la competencia comunicativa (oracional, textual y discursivo), en la que la comprensión y producción contextualizada de discursos ocupa un lugar central (Ruiz y Vera, 2004, p. 10; Zayas, 2006, pp. 72-73; Rodríguez, 2012, pp. 103-105). De este modo, en el marco de las secuencias didácticas, la elaboración de textos pertenecientes a distintas tipologías textuales conlleva actividades de observación y análisis de las formas gramaticales, así como de planificación, textualización y revisión de los textos, que se traduce en un desarrollo de la actividad metalingüística y en una integración de los contenidos gramaticales y comunicativos (Camps, 2006).

11.4. Un nuevo concepto de gramática: la gramática pedagógica

Estas propuestas tienen cabida en las sendas de la denominada gramática pedagógica, concepto aparecido en los años setenta del siglo pasado y vinculado al desarrollo de la gramática generativo-transformacional, que cuenta con muchos seguidores (Castellà, 1994; Ruiz y Vera, 2004; Zayas, 2004; Camps y Zayas, 2006, entre otros). En esta línea, se señala la necesidad de un cambio de orientación en la enseñanza de la gramática: más allá de la mera identificación y análisis de formas y funciones gramaticales, o de la memorización de reglas y definiciones abstractas poco significativas, la sistematización de los conceptos sobre la lengua debe basarse en actividades que impliquen manipulación (resolución de problemas morfológicos, sintácticos, textuales, discursivos, etc.) y verbalización (se debe hablar de la lengua y reflexionar sobre cuestiones gramaticales) (Zayas, 2004, p. 17). Su objetivo se centra en la descripción del sistema lingüístico atendiendo a su finalidad comunicativa, la expresión oral y escrita. Ello implica, como han señalado Lomas y Osoro (1993, p. 23), «atenuar la obsesión normativa y gramaticalista en las prácticas pedagógicas y subordinar los contenidos morfosintácticos de la enseñanza de la lengua a la dimensión semántica y pragmática de los usos lingüísticos».

Por ello, las actividades propuestas por el profesor deben generar la duda y poner a disposición del aprendiz la oportunidad

de observar, manipular y analizar los contenidos, ejercitar su capacidad de observación y reflexión, y promover su interacción con el docente. En definitiva, conviene plantear la práctica del análisis gramatical como un ejercicio de reflexión intelectual a partir de las propias intuiciones de los alumnos, del conocimiento implícito de la gramática de la propia lengua.

Este tipo de gramática conlleva un sistema metodológico muy diferente al método tradicional, dado que se centra en el papel activo del alumno. Se trata de fomentar en él la capacidad de reflexionar sobre la lengua, y convertirlo en observador de los usos lingüísticos propios y ajenos a través de la interacción oral y de la composición escrita con la finalidad de que sepa regular sus posibilidades de expresión y comprensión, y de que busque el perfeccionamiento progresivo como hablante. Como sintetiza Castellà (1994, p. 19), una gramática pedagógica debe ser una gramática para el uso y responder a la pregunta: «¿Qué tiene que saber un ciudadano adulto sobre su lengua para poder utilizarla con éxito?». Por ello, los contenidos deben abarcar cuestiones de adecuación, coherencia y cohesión textuales, así como conocimiento de la norma gramatical y apropiación de un metalenguaje básico (Castellà, 1994).

El objetivo de la gramática pedagógica es que los contenidos teóricos se consoliden a partir de las propuestas didácticas implementadas en el aula (Ribas y Verdager, 2006, p. 49); el conocimiento sobre la lengua se cree a partir de secuencias de actividades, siendo el profesor el que guíe todo el proceso de reflexión (Zayas, 2001, p. 29). De este modo, Zayas (2004, pp. 31-33) sintetiza los principios básicos en los siguientes aspectos: a) tratándose de una gramática dirigida al aprendizaje del uso, las formas lingüísticas se deben presentar de acuerdo con su función en el discurso; b) la dimensión pragmática y semántica debe presidir la descripción formal; c) los hechos lingüísticos se deben presentar en relación con la diversidad discursiva, es decir, con la diversidad de tipos y géneros textuales.

Para conseguir todo ello, Zayas (2002) plantea un enfoque basado en «proyectos de escritura», que sirva para que la reflexión gramatical se integre en la tarea global de escritura. Se propone, entonces, el llamado «modelo de secuencias didácticas para aprender gramática» (SDG) (Camps, 2005 y 2006), centrado en el «trabajo por proyectos» (Camps, 1996, p. 44; Camps y Vilà,

2003, pp. 47-50), en el que ya no se trata de aprender conocimientos sino de construirlos (Milian y Camps, 2006, p. 35).

La hipòtesi de la qual partim és que el funcionament de la llengua, en els diversos nivells apuntats (enunciatius, discursius-textuals, sintàctics, morfològics, lèxics), pot constituir un objecte que interessi als estudiants si són ells mateixos que han de confrontar-s'hi per construir coneixement a través de processos actius de recerca (recollida de dades, observació, comparació, anàlisi, argumentació, sistematització, síntesi de resultats, etc.); tot això en col·laboració amb els companys i amb la guia del professor, que ha de ser sempre mediador en aquest procés de construcció del coneixement. (Camps, 2006, p. 32)

Con todo, todavía queda un gran trabajo por delante, dado que, de esta nueva manera de entender la gramática, se deriva un cambio en la planificación docente, al pasar a adquirirse los contenidos gramaticales a través de las actividades de análisis y producción de textos. En cualquier caso, tal como comentan Ruiz y Vera (2004, p. 12):

El gran reto de la gramática pedagógica está en la elaboración de unas estrategias metodológicas apropiadas que susciten la reflexión sobre la lengua y permitan la observación y el análisis de producciones verbales efectivas en las condiciones que exige el intercambio didáctico.

11.5. Conclusiones

Este capítulo se ha iniciado con una reflexión crítica sobre la enseñanza de la gramática de la lengua española en las aulas de Secundaria y en los respectivos libros de texto, para pasar, a continuación, a reivindicar otras nuevas perspectivas que sitúan al alumnado en el eje central del aprendizaje.

Conceptos como la reflexión metalingüística, la construcción significativa de los conocimientos lingüísticos, la gramática al servicio del uso lingüístico, los «proyectos de escritura» o la «gramática pedagógica» se han ido desarrollando a lo largo de estas páginas a partir de los planteamientos de profesores preocupados por un estudiantado desmotivado ante el estudio de la gramática.

En definitiva, conviene repensar la manera de trabajar la gramática para que esta recupere su utilidad y realmente contribuya al desarrollo de la competencia comunicativa del hablante.

Libros de texto consultados

- Arenillas, Z. *et al.* (2015). *Lengua y Literatura 3.º ESO*. Madrid: Santillana.
- Díaz, R. *et al.* (2016). *Lengua y Literatura 4.º ESO*. Madrid: Santillana.
- Escribano, E. y Rodríguez, P. (2015). *Lengua Castellana y Literatura 3.º ESO (3.1 y 3.2) (muestra avance de edición) (muestra promocional)*. Barcelona: Vicens Vives.
- Gutiérrez, S. *et al.* (2016). *Lengua y Literatura 4.º ESO*. Madrid: Anaya.
- Leiva, F. *et al.* (2019). *Lengua Castellana y Literatura 3.º ESO*. Valencia: Micomicona.
- Mínguez, A. (coord.) (2015). *Castellano. Lengua y Literatura, 3.º ESO*. Valencia: Tabarca.
- Nogales, N. *et al.* (2015). *Lengua y Literatura 3.º ESO*. Barcelona: Edebé.
- Pantoja, J. C. *et al.* (2015). *Lengua Castellana y Literatura 3.º ESO*. Madrid: McGraw Hill Smartbook.

Bibliografía

- Bosque, I. (2015a). Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática. Actitudes frente a contenidos. *II Jornadas GrOC (Gramática orientada a las competencias)*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bosque, I. (2015b). Ejercicios de análisis sintáctico. Sus clases y su aprovechamiento didáctico. *Aplicacions de la gramàtica a l'aula de Secundària i Batxillerat*. Barcelona: CLT-ICE, 29 de junio-3 de julio.
- Bosque, I. y Gallego, Á. J. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54 (2), 63-83.
- Camps, A. (1996). Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica. *C&E: Cultura y Educación*, 2, 43-57.
- Camps, A. (coord.) (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2006). Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica (SDG). En: Camps, A. y Zayas, F. (coords.). *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica* (pp. 31-38). Barcelona: Graó.

- Camps, A. y Vilà, M. (2003). Proyectos para aprender lengua. En: Camps, A. (comp.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 47-50). Barcelona: Graó.
- Camps, A. y Zayas, F. (coords.) (2006). *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Barcelona: Graó.
- Castellà, J. M. (1994). ¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 2, 15-24.
- Ferrer, M. y Zayas, F. (2004). Enseñar gramàtica: sintaxi. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 33, 5-8.
- Gallego, Á. J. (2016). Sobre los ejercicios de «reflexión gramatical»: malentendidos, ventajas metodológicas y aplicaciones didácticas. *Revista Española de Lingüística*, 46 (1), 145-158.
- Lomas, C. y Osoro, A. (1993). Enseñar lengua. En: Lomas, C. y Osoro, A. (comp.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 17-30). Barcelona: Paidós.
- Milian, M. (2004). La enseñanza de la gramática: pensar la oración. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 37, 36-51.
- Milian, M. (2005): Parlar per fer gramàtica. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 37, 11-30.
- Milian, M. y Camps, A. (2006). El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG). En: Camps, A. (coord.). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 25-53). Barcelona: Graó.
- Ribas, T. y Verdaguer, M. T. (2006). Gramàtica i ús: el connectors en els textos argumentatius. En: Camps, A. y Zayas, F. (coords.). *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica* (pp. 47-60). Barcelona: Graó.
- Rodríguez, C. (2011). La reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 58, 60-73.
- Rodríguez, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118.
- Ruiz, U. y Vera, M. (2004). La reflexión sobre la lengua. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 37, 9-15.
- Zayas, F. (2001). L'activitat metalingüística: més enllà de l'anàlisi gramatical. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 25, 19-30.
- Zayas, F. (2002). Enseñar i aprendre gramàtica en el batxillerat: punt de partida i vies per avançar. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 26, 47-63.

- Zayas, F. (2004). Hacia una gramática pedagógica. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 37, 16-35.
- Zayas, F. (2006). La reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua. En: *La educación lingüística y literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado* (pp. 69-100). Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

Discurso dialógico y registro coloquial: variación y competencia comunicativa

FRANCISCO JAVIER VELLÓN LAHOZ
Universitat Jaume I
vellon@uji.es

Resumen

El capítulo estudia las posibilidades de la orientación variacionista en la didáctica de la lengua (L1 y L2). Concretamente se centra en la variación funcional y en el registro coloquial como referencia de un nuevo paradigma formativo cuyo objetivo es que los hablantes sean competentes en el empleo de los mecanismos adecuados a criterios como la intención y la finalidad, las estrategias de interacción entre interlocutores, en definitiva, la eficacia comunicativa. En este escenario, el capítulo presenta los espacios de intervención didáctica en los que la aplicación del criterio variacionista y la dimensión dialógica de los textos contribuye a ofrecer una imagen de la lengua alejada de la visión tradicional, centrada únicamente en el modelo estándar y preferentemente en el canal escrito. Estos espacios comprenden tres ámbitos de actuación: la educación conversacional, los rasgos de oralidad en la escritura como estrategia discursiva en algunas tipologías textuales y el contraste interlingüístico que favorece la comparación funcional de los registros.

Palabras clave: didáctica de la lengua, registro coloquial, tipologías textuales, gramática pedagógica.

12.1. Enfoque comunicativo, didáctica de la lengua y variación

El debate en torno a la presencia del registro coloquial en la didáctica de la lengua plantea una serie retos epistemológicos relacionados tanto con el ámbito de las metodologías docentes,

como con el de cuestiones de índole sociolingüística que serán tratadas en las páginas siguientes.

El enfoque comunicativo y el constructivismo han cimentado un nuevo paradigma en la enseñanza de las disciplinas lingüísticas (en L1 y en L2), en el que se hace necesario integrar tres orientaciones claramente interrelacionadas:

- Frente al modelo estructuralista, el interés recae sobre el uso de la lengua en situaciones reales de comunicación. Así, la propuesta funcionalista-cognitivista, como recuerdan Delval (1994) en su revisión de las aportaciones de Piaget y Vigostki, y Zanón (2007), defiende que el aprendizaje de una lengua es un proceso basado en la interacción entre la información procedente del medio y los mecanismos cognitivos del individuo.
- El resultado de este cambio de orientación ha sido que la lengua no se observa como una realidad homogénea, sino heterogénea, poliédrica, variable, como un diasistema sujeto a diversos factores comunicativos (Cuenca 1992, pp. 93 y ss.). El variacionismo se ofrece como una alternativa para que los docentes desarrollen en el aula lo que Zayas (1987, p. 17) definió como «la rentabilidad interlocutiva del dominio de variedades lingüísticas».
- En este dominio variacionista destaca, para los intereses de este estudio, la dimensión funcional de la lengua, concretamente los registros entendidos como modalidades lingüísticas encuadradas en unas coordenadas referidas al uso: «és la llengua *situada*, en els seus contextos *situacionals*» (Payrató 1998, p. 27)..

Esta orientación en didáctica de la lengua precisa un nuevo paradigma constituido por un marco epistemológico de actuación y por espacios de intervención didáctica en torno a unidades sobre las que construir la programación docente.

En cuanto al marco epistemológico, dos corrientes aportan los fundamentos teórico-prácticos:

- La estilística y sus nociones de estilo y de registro, recuperados por el funcionalismo sistémico y también por algunas tendencias de la sociosemiótica. La noción de registro provie-

ne de la confluencia de la variación funcional con el estilo, al identificarlo como la relación entre el potencial semántico y la situación comunicativa. Esta nueva vertiente de la estilística, con su «sesgo situacional [...] se nos aparece vestida de gramática pragmática» (López García, 2000, p. 21).

- La pragmática que, atenta a los factores extralingüísticos de la comunicación verbal, propone un método de aproximación a la interacción lingüística que, más allá de los factores gramaticales, atiende a los que garantizan una transmisión eficaz de la información.

En cuanto a las nuevas unidades que suscitan el interés en una didáctica de la lengua ajustada a los términos descritos, destacan tres:

- Los textos y los discursos, considerados como las unidades de comunicación. Se trata de categorizaciones determinadas por rasgos pragmáticos, estructurales y lingüísticos que canalizan los intercambios comunicativos en la sociedad. La lingüística textual ha ejercido una notable influencia sobre los planes de estudio, de manera que las programaciones se diseñan con el objetivo de que el alumnado acceda al aprendizaje de la producción de textos en sus tres grandes niveles: relación del texto con la situación comunicativa, la diversidad de tipologías textuales como «constructos sociohistóricos» (Bronckart 2004, p. 94) y el conocimiento de las estructuras lingüísticas.
- Los actos de habla, noción próxima a la de enunciado, pero que insiste en la idea de que la comunicación es acción, por lo que, como recuerda Escandell-Vidal (2004, p. 186), «los actos de habla catalogan las intenciones y analizan los medios lingüísticos que se usan para expresarlas».
- Léxico. La extensión actual de las teorías de la sintaxis léxica frente al modelo abstracto de las reglas gramaticales estructuralistas ha desplazado el centro de interés de la gramática pedagógica (Camps 2005, pp. 71 y ss.) hacia las unidades léxicas, a la vertiente semántica de las estructuras oracionales, a la conexión entre las citadas unidades, al lexicón de una lengua y a cómo se desarrolla la selección de palabras para lograr las exigencias contextuales.

12.2. El registro coloquial y la didáctica de la lengua

En las últimas décadas han proliferado los trabajos en torno a la caracterización de la variedad coloquial. Estos estudios se encuadran en las aproximaciones a la noción de registro funcional: en cada situación comunicativa, el hablante realiza la selección adecuada de los mecanismos verbales para adecuarse al contexto. El grado de formalidad/espontaneidad de la actividad verbal determinará el tipo de registro que, según el modelo establecido por Briz (1998), oscila entre dos extremos abstractos: el formal y el informal-coloquial.

Las investigaciones del Grupo Val.Es.Co de la Universitat de València, así como las publicaciones de autores como Vígara (2005) o Payrató (2003) han contribuido a fijar cuáles son los rasgos que permiten identificar al registro coloquial en el *continuum* de las variedades de uso, y que resultan determinantes para abordar su dimensión didáctica:

- la situación («rasgos situacionales o coloquializadores») (Briz 1996, p. 30), que viene definida por la relación entre los interlocutores y su proximidad viencial y la temática no especializada del mensaje;
- dimensión conversacional (finalidad interpersonal);
- planificación marcada por las necesidades expresivas y comunicativas inmediatas;
- tono informal, que es un compendio de las características anteriores.

Desde la perspectiva docente, estos principios caracterizadores de la actuación lingüística permiten desvelar cuáles son los aspectos relevantes para la comunicación de los mecanismos conversacionales-coloquiales con el fin de convertirlos en espacios de intervención en didáctica de la lengua:

- La eficacia comunicativa es uno de los principios básicos de la actuación conversacional, para lo cual existe una serie de mecanismos y de operaciones cognitivas que garantizan el máximo de expresividad en el mensaje y, con ello, su productivi-

dad informativa: el orden pragmático del enunciado y, en consecuencia, las estrategias de realce y de focalización, tanto de los participantes en el acto de habla como de los segmentos argumentativos, temáticos y remáticos; mecanismos que responden a la condensación y economía lingüística (analogías, elipsis, abreviaturas, etc.); la creatividad léxica para lograr el énfasis semántico a través del recurso a la derivación o la composición; por supuesto, el componente paraverbal, sobre todo en el ámbito de la oralidad, como sistema que contribuye a generar un complemento central de la comunicación efectiva.

- Aunque es cierto que el registro coloquial no es exclusivo de un canal comunicativo, es en la interacción oral donde se muestra en toda su extensión y con su potencialidad genuina. En este sentido, las estrategias conversacionales, con los mecanismos implicados en ellas, constituyen una referencia inexcusable.
- La dimensión pragmática de la variedad coloquial la convierte en idónea para trabajar aspectos tan relevantes como las implicaturas, o significados vinculados a los contextos comunicativos y, en general, los procesos de inferencia. Pero también para tratar los mecanismos de la idiomatidad y su funcionalidad comunicativa.
- Finalmente, como señala Vigara (2005, pp. 22-23), la «subnorma coloquial», flexible, dinámica y determinada por la adecuación funcional del lenguaje a las situaciones de habla permite observar cómo se desarrolla su influencia sobre la norma y sobre la variedad estándar, y contrastarla con los lenguajes especializados para transmitir la imagen de la lengua como un diasistema y lo que ello supone para la formación de la competencia comunicativa del hablante.

12.3. El registro coloquial y los espacios de intervención didáctica

Lo expuesto en el apartado anterior permite formular cuáles son los ámbitos de didáctica de la lengua en los que la programación e implementación de competencias relacionadas con el registro coloquial pueden resultar más adecuadas y efectivas.

12.3.1. La educación conversacional

El análisis de la conversación y su correlato en el plano educativo ha tenido un gran desarrollo en los últimos años, sobre todo en estudios dedicados a la pragmaestilística y a la oralidad con el fin de reivindicar «l'acostament directe a l'oralitat primigènia i la sistematització de les seues estratègies discursives» (Dolz y Schneuwly, 2006, p. 10).

En esta línea, la educación conversacional, como metodología transversal, se debe dirigir tanto a los ámbitos más informales de la interacción personal como a los más formales. Tal es el caso de uno de las tipologías privilegiadas en los diferentes modelos educativos de Secundaria: la argumentación oral y su género más característico, el debate.

La pragmática de la conversación incorpora los postulados de Grice en una formulación del texto conversacional cuyas unidades de descripción son el turno de palabra y la réplica, y cuyas reglas estratégicas han sido sintetizadas por Gallardo (1996, pp. 73 y ss.) en cuatro competencias:

- Saber escuchar, vinculada con el principio de cooperación de Grice, y saber manifestarlo con el fin de mantener la relación entre interlocutores.
- Saber tomar el turno de palabra, lo que equivale a determinar las estrategias de encadenamiento temático, los modelos de réplica, evitar solapamientos, funcionalidad de las reiteraciones, el habla simultánea, etc.
- Saber mantener la palabra, con mecanismos como las pausas, los elementos fáticos, las recapitulaciones, las estrategias de atención, etc.
- Saber ceder la palabra, mediante pausas, preguntas, llamadas al receptor, etc.

Además de la importancia que tienen los rasgos paraverbales en la competencia conversacional, cobran un singular interés las unidades fraseológicas de uso pragmático-discursivo, habituales en el registro coloquial.

Uno de los dominios en los que más han enfatizado los estudios de este tema es el de los operadores discursivos, los marcadores y su función en el proceso conversacional (vid. Pons Bor-

dería, 1998; Martín Zorraquino, 1999), analizados, como recuerda Cestero (2003, pp. 228-229), desde tres perspectivas: la lingüística textual, la pragmática y el análisis de la conversación.

El resultado han sido numerosos trabajos dedicados a recoger y sistematizar el valor funcional de unidades que garantizan la eficacia de la interacción dialógica, como es el caso de *bueno* (mecanismo asociado a operaciones como el emplazamiento, el enlace, el cambio de orientación o el cierre), de *mira* (emplazador y de enlace) y tantos otros, como *vamos a ver*, *¿sabes?*, *¿qué te iba a decir?*, etc.

12.3.2. Lo oral en lo escrito: tipologías textuales

La denominada «oralidad secundaria» (Ong, 1987, p. 18) es un rasgo presente en numerosos géneros textuales, algunos de los cuales ocupan un lugar de privilegio en el currículo de secundaria.

Entre ellos cabe destacar el discurso periodístico, tanto en los géneros genuinamente informativos (la noticia o el reportaje) como en los más cercanos a la modalidad argumentativa (los géneros de opinión). En la misma línea, cabe destacar el discurso publicitario, en el que el recurso a la oralidad contribuye a su función persuasiva.

La presencia de rasgos coloquiales en el lenguaje periodístico ha sido objeto de atención en los últimos años por diversos autores (Mancera, 2009; Vellón, 2011), al igual que en el caso de la publicidad (Romero Gualda, 2005, pp. 183 y ss.; Vellón, 2007) y en otros géneros incluso orales, como la oralidad escenificada de los informativos televisivos.

En lugar de hablar de la reproducción de formas coloquiales en los textos citados, resulta más ajustado insertar dichos usos en el marco general del estilo dialógico, siguiendo la línea bajtiniana, en la que el enunciado se construye a través de la cooperación con el receptor, convertido así en coautor del sentido último del texto.

De este modo, la presencia de rasgos coloquiales en la textualidad obedece a una estrategia discursiva oralizada que se manifiesta en la selección de recursos conversacionales con una finalidad comunicativa concreta, que será tratada en estas páginas, y que cumplen la condición de aparecer «sin requerir del lector esfuerzo especial para recuperar el auténtico sentido aportado por

los recursos oralizadores o coloquializadores, no escasos, pero siempre calculadamente dosificados» (Narbona, 2007, p. 105).

La didáctica de la lengua puede abordar, en el marco de una programación guiada por los principios de la lingüística textual y la pragmaestilística, algunos de los mecanismos más frecuentes del habla coloquial en los textos escritos, así como su función comunicativa en el discurso:

- Mecanismos propios del estilo dialógico, entre los que destacan las modalidades oracionales al margen de la enunciativa –interrogativa, exclamativa e, incluso, la exhortativa– como reproducción escrita de la secuencialidad conversacional para favorecer la imagen abierta del texto con apelaciones que dinamizan el marco asertivo de la exposición; las fórmulas conversacionales; el discurso reportado, con la opción de mantener la imagen coloquial de las citas, que obedece a estrategias discursivas en las que el contraste entre la voz del narrador con el dominio de la variedad estándar, y la de las formas reportadas, potencia el efecto de diálogo entre los códigos concurrentes.
- Sintaxis coloquial, sobre todo en el uso de los marcadores en los que la claridad expositiva, el orden y conexión entre los segmentos textuales, propios del discurso escrito, se ven salpicados por todo tipo de unidades conectivas de procedencia coloquial, cuyo fin es transmitir la imagen de «andadura a golpes de subjetividad» (Vigara, 2005, p. 421): comentadores, reformuladores, marcadores de alteridad, etc.
- La selección léxica, sobre todo el uso de la fraseología –como una variante de la expresión metafórica con peculiaridades propias–, del léxico familiar, así como de recursos creativos de dicho ámbito –sufijación valorativa, composiciones morfológicas, etc.– que afianzan el principio de idiomatidad, sin olvidar las unidades con un intenso anclaje pragmático, como las interjecciones.

12.3.3. El contraste interlingüístico

El contraste interlingüístico es, desde la perspectiva del variacionismo, una de las aportaciones más relevantes en la didáctica de la lengua. La integración en secuencias didácticas de diversas va-

riedades funcionales, en un proceso comparativo que fructifica en actividades que permiten la comparación funcional de los registros, se vincula con los ejes sobre los que se cimenta el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua.

En esta línea, las propuestas de índole contrastiva se han enfocado en las programaciones didácticas sobre aspectos como los siguientes:

- El ámbito morfológico. La programación de Campos (2003, pp. 309-320) resulta sintomática de esta vertiente: la comparativa entre el léxico de los fenómenos meteorológicos populares y la terminología científica especializada. El objetivo es comparar los procedimientos morfológicos de los citados registros con el fin de aprender las reglas de creación morfológica: derivación (sufijación/prefijación), composición y colocaciones, y de llevarlas a la práctica a través de un taller de neología.
- El ámbito semántico. En el estudio citado (Campos, 2003, pp. 321 y ss.) se presenta una programación para, desde la vertiente contrastiva entre lo popular y lo especializado, plantear actividades dirigidas a los mecanismos de creación metafórica y metonímica, la paremia y su funcionalidad comunicativa en textos científico-divulgativos y los campos conceptuales. El objetivo es establecer las relaciones entre ámbitos lingüísticos determinados por la situación comunicativa con el fin de establecer los principales procesos de neología desde un punto de vista variacionista.
- La reformulación discursiva. El contraste entre la divulgación y la especialización (Marinkovich, 2005) da lugar a actividades de reformulación de textos científicos a través de textos con recursos propios del registro coloquial, sobre todo unidades fraseológicas. La operación discursiva plantea tareas de adecuación a la situación comunicativa que se austan a principios que oscilan entre la eficacia comunicativa y la exactitud terminológica. En los últimos años se ha desarrollado el concepto de «didacticidad» (Salvador, 2011, p. 92) para definir este modelo de actuación discursiva (presente en géneros muy diversos, además del periodístico, como son la publicidad, el ensayo científico, la manualística, etc.).
- La lingüística de corpus se ha convertido en una de las orientaciones más productivas en didáctica de la lengua (sobre

todo en L2, pero también en L1), como unas de las propuestas más relevante para la formación del profesorado (Tsui, 2004, pp. 41-42), sobre todo porque, como señala Granath (2009, p. 63), ofrece «examples of authentic language use can give students a much more vivid picture of the language».

12.4. Conclusión

En un paradigma docente que contemple la vertiente variacionista de la lengua se precisan actuaciones de tipo actitudinal que lleven al aula las indicaciones curriculares en torno a las variedades de la lengua y la competencia comunicativa.

Estas actuaciones tienen como objetivo socavar lo que Halliday (1982, p. 207) definió como la «homogeneización actitudinal» en torno a la existencia de una única variedad de prestigio, legitimada para su presencia en el currículo escolar, un modelo único de habla que sitúa en los márgenes de la centralidad comunicativa el resto de variedades.

Las reticencias a incorporar el modelo variacionista en la didáctica de la L1 proceden sobre todo de la interpretación del estándar como variedad supradialectal, con un valor identitario no ajeno a la dimensión económica y política, como garantía y exponente de la unidad idiomática y de la implicación del sistema educativo en la fijación y difusión de dicha variedad.

El aprendizaje del estándar, y la necesaria implicación en ello de la institución educativa en un marco didáctico determinado por el variacionismo, debe ser compatible con lo que Bañón (1993, pp. 75 y ss.) define como la «asimilación de hábitos semiolingüísticos y sociosemióticos», que garantizan un proceso de enseñanza-aprendizaje ajustado a la realidad de la actuación comunicativa de los hablantes.

Para ello es necesario programar intervenciones didácticas capaces de transmitir el valor de la formación heterogénea para lograr cimentar una competencia comunicativa adecuada a los diversos factores del habla, frente a nociones de prestigio y de calidad que tienden a consolidar un único modelo idóneo para todos los usos.

Como señala Ovejero (1988, p. 104), el papel del profesor es determinante, puesto que no solo transmite un modelo lingüís-

tico, sino que el currículo oculto de su actividad fija un modelo valorativo en torno a las variedades que perpetúa o modifica la consideración del estándar como exponente del único referente legítimo asociado a la integración social, y sitúa al resto de variedades en el ámbito de la esfera personal y familiar.

Bibliografía

- Bañón, A. M. (1993). Adolescencia, variación lingüística, competencia metacomunicativa y enseñanza de la lengua. *ELUA*, 9, 57-90.
- Briz, A. (1996). *El español coloquial. Situación y uso*. Madrid: Arco-Libros.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatología*. Barcelona: Ariel.
- Bronckart, J.-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Campos, À. (2003). La variació funcional a l'escola: el noms populars i científics dels núvols. En: Martines, V.(coord.). *Llengua, societat i ensenyament* (vol. I, pp. 307-338). Alicante: IIFV.
- Camps, A. (coord.) (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.
- Cestero, A. M. (2000). La función fática del lenguaje en el discurso y la conversación: recursos lingüísticos para llamar la atención del interlocutor. En: Moreno, F. et al. (coords.). *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales* (vol. I, pp. 227-243). Madrid: Arco-Libros.
- Cuenca, M. J. (1992). *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. Valencia: Tàndem.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (2006). *Per a un ensenyament de l'oral. Iniciació als gèneres formals a l'escola*; Valencia/Barcelona: IIFV-PAM.
- Escandell-Vidal, M. V. (2004). Aportaciones de la pragmática. En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.). *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores* (pp. 179-198). Madrid: SGEL.
- Gallardo, B. (1996). *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Valencia: Episteme.
- Granath, S. (2009). Who benefits from learning how to use corpora? En: Aijmer, K. (ed.). *Corpora and language teaching* (pp. 47-66). Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y su significado*. México: FCE.
- López García, Á. (2000). La escuela española de estilística y la pragmática. *Caplletra*, 29, pp. 13-22.
- Mancera, A. (2009). «Oralización» de la prensa española: la columna periodística. Berlín: Peter Lang.
- Marinkovich, J. (2005). Las estrategias de reformulación: el paso desde un texto-fuente a un texto de divulgación didáctica. *Literatura y Lingüística*, 16, 191-210.
- Martín Zorraquino, M. A. (1999). Estructura de la conversación y marcadores del discurso en español actual. En: Casas Gómez y Muñoz Núñez (eds.). *IV Jornadas de Lingüística* (pp. 223-265). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Narbona, A. (2007). Sintaxis de la escritura de lo oral en los diálogos del Quijote. En: Cortés, L. (coord.). *Discurso y oralidad: homenaje al profesor José Jesús de Bustos Tovar* (vol. I, pp. 65-112). Madrid: Arco-Libros.
- Ong, W. J. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- Ovejero, A. (1988). *Psicología social de la educación*. Barcelona: Herder.
- Payrató, L. (1998). *Oralment. Estudis de variació funcional*. Barcelona: PAM.
- Payrató, L. (2003). *Pragmàtica, discurs i llengua oral. Introducció a l'anàlisi funcional de textos*. Barcelona: UOC.
- Pons Bordería, S. (1998). Oye y mira y los límites de la conexión. En: Martín Zorraquino, M. A. y Montolío, E. (coords.). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (213-228). Madrid: Arco-Libros.
- Romero Gualda, M. V. (2005). La palabra en los mensajes publicitarios. En: Romero, M. V. (coord.). *Lenguaje publicitario* (pp. 183-201). Barcelona: Ariel.
- Salvador, V. (2011). Paraula i cultura de la salut: indagacions de lingüística mèdica. *Caplletra*, 50, 89-105.
- Tsui, A. B. M. (2004). What teachers have always wanted to know and how corpora can help. En: Sinclair, J. (ed.). *How to use corpora in Language Teaching* (pp. 39-61). Amsterdam: John Benjamin.
- Vellón, J. (2007). *Estrategias lingüísticas de los textos publicitarios*. Barcelona: UOC.
- Vellón, J. (2011). El registro coloquial en el texto informativo: entre el estilo periodístico y la estrategia comunicativa. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 17 (2), 675-690.

- Vigara, A. M. (2005). *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico*. Madrid: Gredos.
- Zanón, J. (2007). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual. *marcoELE. Revista de Didáctica ELE*, 5. <http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099650f54607/psicolinguistica.pdf>
- Zayas, F. (1987). *Propuesta curricular de Lengua Castellana. Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Valencia: Generalitat València-Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

El tratamiento del acto comunicativo de la queja en el ámbito del español para los negocios: algunas reflexiones

CRISTINA VILLALBA IBÁÑEZ
Universitat de València
cristina.villalba@uv.es

Resumen

El acto comunicativo de la queja forma parte de los intercambios cotidianos que emiten los hablantes de una lengua y que, por tanto, los aprendices de lenguas extranjeras deben conocer. Este acto se identifica con la verbalización de un desajuste de las expectativas del hablante sobre una acción pasada o en curso (Olshtain y Weinbach, 1993, p.108). En el ámbito de los negocios y, en particular, dentro de los espacios comunicativos donde interactúa la empresa como cliente o la empresa con otros clientes, la queja y la reclamación son actividades que se producen con cierta frecuencia. Así, la queja no solo se convierte en una herramienta para reivindicar unos derechos como consumidores, sino que también es una vía de comunicación que la empresa debe aprovechar para recabar información y tratar de no perder al cliente. Dada la importancia que tiene la queja en el mundo de los negocios, este capítulo analiza la manera en que se presenta el acto de queja en varios manuales de español para los negocios y para llegar a la conclusión de que, en general, los manuales ponen el foco de interés en la formulación de la queja, pero no en su gestión ni en el cuidado de la relación con el cliente. Por último, se ofrecen algunas sugerencias para trabajar este aspecto que queda desatendido.

Palabras clave: queja, EFE, fines específicos, análisis de manuales, ELE.

13.1. Introducción

Son frecuentes las situaciones en las que se puede mostrar nuestra disconformidad en forma de queja. Ya sea para hacer valer nuestros derechos, ya sea para desfogarnos tras un desencuentro con un compañero, este acto comunicativo nos permite desarrollarnos y convivir en sociedad.

Dentro del mundo empresarial, uno de los entornos clave donde se manifiesta mayoritariamente la queja es en el servicio de atención al cliente y posventa. En este contexto, la queja puede proporcionar información valiosa sobre la manera en que el cliente percibe los servicios de la empresa. Asimismo, una gestión eficaz y adecuada de la queja es imprescindible para generar una buena reputación que ayude a la fidelización del cliente (Couso, 2005) y a un buen posicionamiento en el mercado. En relación con esto, en las siguientes páginas nos proponemos abordar reflexivamente el tratamiento de la queja en el aula de español para fines específicos (EFE) en el ámbito de los negocios e identificar posibles carencias, así como ejemplos de buenas prácticas.

13.2. El acto de habla de la queja

En términos comunicativos, la queja es un acto complejo, especialmente para un aprendiz de L2. Esto se debe a que durante el desarrollo de la queja entran en juego distintos factores que han de tenerse en cuenta para conseguir el éxito comunicativo. En primer lugar, encontramos el factor lingüístico, pues el control de la gramática y el léxico es relevante a la hora de construir el enunciado de queja. En segundo lugar, está la dimensión social y la gestión de las imágenes: en muchos casos, las quejas se producen en situaciones de estrés o potencialmente amenazantes para las imágenes de algunos de los participantes, por lo que es necesario saber valorar la situación comunicativa. Por último, la bibliografía destaca la importancia de la dimensión cultural en la configuración y gestión de la queja, pues los hablantes nativos tienen unas expectativas sobre la manera en que se debe desarrollar este intercambio (Boxer y Pickering, 1995). En el caso particular del mundo de los negocios, el aspecto cultural ha de tener en cuenta, además, las distintas posibilidades

de queja y vías de reclamación que tienen a su disposición los usuarios.

Llegados a este punto, es necesario explicar a qué nos referimos cuando hablamos del acto comunicativo de la queja y cómo poder identificarla. Esta es una tarea difícil, ya que, a diferencia de otros actos como las disculpas o la petición, es costoso encontrar estructuras que prototípicamente se asocien a la queja y, desde un punto de vista interactivo, tampoco tienen una respuesta prototípica, puesto que puede variar desde la aceptación o pasar por alto el enunciado hasta el desacuerdo o la amenaza (Laforest, 2002, p. 1596). A veces, incluso los hablantes se niegan a reconocer que lo que están haciendo es quejarse en lugar de hacer observaciones (Edwards, 2016, p. 7), hecho que dificulta aún más su reconocimiento.

Más allá de las dificultades planteadas, se han propuesto varias definiciones para acotar este acto comunicativo que coinciden en señalar que la queja se construye cuando el hablante expresa su insatisfacción o sentimientos negativos hacia una situación o comportamiento determinados, que constituyen el motivo de la queja (Laforest, 2002; Olshtain y Weinbach, 1993; Trosborg, 1995). Para estos autores, lo más habitual es que la queja se dirija a la persona que se considera responsable de la situación que constituye el motivo de la queja, ya tenga esta una responsabilidad directa o indirecta.

Precisamente en relación con el destinatario y su responsabilidad, Boxer (1993) explica que, además de las quejas dirigidas a la persona responsable del agravio (las denominadas «quejas directas»), existe otro tipo de actos en los que una persona comparte una queja con un destinatario cuya responsabilidad sobre el motivo de la queja es nula. Este segundo tipo de quejas, llamadas «quejas indirectas», favorecen la presencia de respuestas afiliativas que ayudan a establecer vínculos de solidaridad y camaradería. Aunque ambos tipos de quejas desempeñan un papel importante en la comunicación, consideramos que, teniendo en cuenta el marco de la interacción especializado y las especificaciones del *Marco común europeo de referencia* (MCER), se debe dar prioridad al tratamiento de las quejas directas, pues son las que con más frecuencia pueden encontrar los estudiantes durante su desempeño profesional.

En esta línea, el MCER destaca la importancia de enseñar al alumnado de lenguas extranjeras a quejarse para convertirse en

un usuario competente en otra lengua. De acuerdo con esta obra, en el nivel B1, el alumno debe ser capaz de plantear una queja o hacer una reclamación sencilla como, por ejemplo, hacer una devolución en un comercio. A partir del nivel B2 y siguientes, se concreta más detalladamente las capacidades que debe desarrollar el alumnado:

Tiene capacidad lingüística para negociar la solución de conflictos, como pueden ser reclamar una multa de tráfico injusta, pedir responsabilidad económica por daños causados en un piso o por culpabilidad en un accidente. Puede desarrollar su argumentación en caso de daños y perjuicios, utilizando un lenguaje persuasivo para reclamar una indemnización, y establece con claridad los límites de cualquier concesión que esté dispuesto a realizar. Explica un problema que ha surgido y deja claro que el proveedor del servicio o el cliente debe hacer concesiones. (Consejo de Europa, 2001, p. 79)

En los niveles superiores, la queja se centra en lidiar con situaciones más formales donde el énfasis se pone, precisamente, en ese carácter antagónico de las quejas. El foco se pone en la voluntad expresiva del hablante y se obvia (o al menos no se aprecia con tanta claridad) la dimensión más social que reside en la gestión de la queja y en el modo en que el receptor puede tratarla. A modo de enmienda, el volumen complementario (*Companion volume*), que publica en 2020 el Consejo de Europa, aborda una visión más social de la comunicación, donde también se pone el énfasis en la relación que se establece con el otro. Se introduce una nueva destreza, la mediación, y dentro de esta se presenta la capacidad de facilitar la comunicación en situaciones delicadas y desacuerdos como una de las habilidades que debe dominar el aprendiz de lenguas extranjeras. Esta capacidad se relaciona directamente con la capacidad de formular y gestionar quejas.

Nuestro objetivo en este capítulo consiste en valorar varios manuales destinados a la enseñanza de español para los negocios con el fin de reflexionar sobre la manera en que se presenta este tipo de acto de habla en un contexto de especialidad. En esta línea, se entiende que el acto comunicativo de la queja engloba aquellas manifestaciones de disconformidad referidas al funcionamiento del servicio o bien facilitado por la empresa y la

reclamación, es decir, la presentación formalizada de la queja que puede tener consecuencias jurídicas (Fernández Rico y Fernández Verde, 2017, p. 232). Además, se tratará de presentar algunas sugerencias que pueden llevarse a cabo para completar o tratar distintos aspectos relacionados con la formulación y gestión de la queja.

13.3. Metodología

Para la realización de esta investigación, se han escogido cinco obras¹ (ver tabla 13.1) relacionadas con la enseñanza de español para los negocios. Estos manuales se dirigen, en general, a los niveles B1-B2 de algunas de las editoriales más consolidadas en el campo de la enseñanza del español y, en particular, de la enseñanza de español dentro del ámbito de los negocios.

Tabla 13.1. Materiales didácticos analizados

Título	Editorial	Nivel
Socios 2	Difusión	B1-B2
Entorno empresarial	Edelsa	B2
En activo	Routledge	A1-B2
Empresa siglo XXI	Edinumen	B2-C1
Profesionales de los negocios	En Clave ELE	B1-B2

El motivo que ha condicionado la investigación para centrarse en esta etapa es doble. En primer lugar, se han seleccionado materiales de los niveles B1 y B2 porque, de acuerdo con las obras de referencia para la enseñanza de las lenguas en Europa (Consejo de Europa, 2001 y 2020), es el momento a partir del cual los aprendientes pueden desenvolverse de manera activa y razonablemente competente en situaciones delicadas y de desacuerdo. En segundo lugar, la mayoría de los manuales de español para fines específicos tienen como público objetivo estudiantes que ya han superado las fases iniciales de aprendizaje de

1. La referencia bibliográfica completa de los manuales puede consultarse al final del capítulo.

un idioma y cuentan con la competencia suficiente para aprender una lengua de especialidad. En consecuencia, los materiales para fines específicos suelen estar orientados a los niveles B1-B2 y siguientes.²

Para el análisis de los materiales, se ha prestado especial atención a la situación comunicativa planteada (siguiendo las indicaciones del MCER, puede ser privada, pública, laboral o educativa), la tipología textual trabajada, el tratamiento de aspectos culturales y la posible presencia de herramientas lingüísticas para cuidar la relación con el otro.

13.4. Análisis y discusión

A partir del análisis, se ha podido constatar que todos los manuales dedican una unidad a tratar la queja con la excepción de *Entorno empresarial*, donde no se aborda este acto comunicativo y *Empresa siglo XXI*, que dedica dos actividades (pp. 160-162) donde se trabaja directamente la queja en el entorno bancario.

En la mayor parte de las situaciones en las que se aborda la queja, el marco de la interacción planteado se adscribe al entorno público y laboral. Este hecho es esperable, dado que se trata de materiales orientados a un fin específico vinculado a la actividad profesional. No obstante, consideramos positivo que en algunos de ellos, como *Socios 2* (p. 113) y *Profesionales de los negocios* (p. 64) se trabaje también el apartado personal, pidiendo a los estudiantes que compartan una anécdota de un hecho que les llevara a quejarse. La vinculación de las actividades en torno a la queja con el plano personal puede ayudar a tratar aspectos relacionados con la empatía y, en el plano profesional, potenciar la reflexión sobre el trato o la manera en que se quiere interactuar con los clientes.

Más allá de la anécdota, que se trabaja oralmente, encontramos varias actividades donde se parte de una conversación marcada por un desacuerdo. Este desacuerdo que da lugar a la queja puede estar relacionado con daños en un bien adquirido o por un mal servicio. Las conversaciones se presentan en forma de

2. Algunas excepciones las encontramos en *Socios* (Difusión) y *En activo* (Routledge), que cuentan también con materiales para los niveles iniciales.

diálogo escrito o a través de audiciones donde los estudiantes deben completar huecos de información. En otros casos, se pide a los estudiantes que escriban un diálogo o interpreten un *role-play* en el que uno de los alumnos represente el papel de comerciante y el otro asuma el rol de cliente. En estos ejercicios se insta a los estudiantes a que busquen una solución conjunta.

Resulta sorprendente que, teniendo en cuenta el carácter profesional de estos manuales, el énfasis se ponga en la manera en que el usuario configura la queja y en los recursos lingüísticos necesarios para transmitirla, como son la expresión de *(des)acuerdo*, la manifestación de una opinión negativa o el estilo indirecto. En contraste, apenas se presta atención a las herramientas lingüísticas mediante las cuales el proveedor del servicio o el vendedor puede canalizar la insatisfacción del cliente. La excepción la encontramos en *En Activo* (p. 150), donde se ofrece una batería de enunciados del tipo «Si no queda satisfecho, podemos...», «No es nuestra política», «Discúlpeme», «No es de nuestra competencia», que los estudiantes deben incorporar en la creación de un diálogo. En el resto de manuales, la parte de gestión del cliente no se da o se aborda desde un punto de vista más abstracto, como sucede en *Profesionales de los negocios* (p. 64). En esta obra aparece un texto en el que se explican los tipos de cliente y se dan consejos para tratar con ellos, pero, en términos lingüísticos, no hay una reflexión que ayude al estudiante en su futuro ejercicio profesional.

Otra de las tipologías que tradicionalmente se trabaja en relación con la queja (ya sea para fines específicos, ya sea para cursos generales de lengua) es la carta de reclamación. Tradicionalmente, se ofrece un *input* sobre una situación donde se vulneren las expectativas del cliente sobre el funcionamiento de un producto o un servicio para que el estudiante redacte una carta o correo electrónico donde exponga el agravio sufrido y exija algún tipo de compensación. En los manuales analizados, el destinatario de la queja es muy variado: un proveedor, un servicio de transporte de mercancías o un banco, por poner algunos ejemplos. Esta elección es muy acertada, pues realmente son destinatarios a los que potencialmente se les podría redactar una carta de reclamación desde una empresa. En esta línea, el manual *En activo* da un paso más allá y contempla también la posibilidad de presentar quejas ante administraciones públicas, haciendo uso de una hoja de reclamaciones oficial en lugar de la carta.

Teniendo en cuenta que se trata de manuales pensados para fines profesionales, trabajar con materiales auténticos como la hoja de reclamación resulta muy atractivo para el alumnado. Evidentemente, esto es un reto, ya que cada país cuenta con unos cauces para gestionar las quejas y las reclamaciones, especialmente si es ante la Administración pública. No obstante, más allá de esta heterogeneidad documental, sería valioso que los manuales incluyeran al menos un modelo para exponer a los estudiantes a esta realidad.

El uso de materiales auténticos puede servir, además, como base para trabajar contenidos culturales vinculados a la especialidad (Celayeta Gil, 2014). En relación con la queja, es posible presentar entidades como el Centro Europeo de Consumidores (CEC), organizaciones como la Organización de Consumidores y Usuarios (OCU) o aspectos legales que pueden afectar a las transacciones como la ley del redondeo en Argentina. Este aspecto más cultural es, precisamente, parte del hilo conductor de la unidad destinada a la queja que aparece en *En activo*, donde se muestra todo el proceso que va desde una queja informal a una reclamación en un juzgado.

Por último, en ninguno de los materiales se trabaja la respuesta a la queja por escrito, hecho que resulta sorprendente si se tiene en cuenta que la comunicación de las empresas con los usuarios y, en particular, la atención al cliente se realiza con frecuencia a través de internet. En la era de la globalización, los correos electrónicos y las redes sociales se han convertido en los nuevos espacios donde empresa y cliente interactúan, especialmente, para solventar la insatisfacción y potenciar la fidelización del consumidor. Por ello, es necesario desarrollar actividades donde se cultiven las destrezas necesarias para lidiar con las quejas que los usuarios suelen compartir a través de la red.

¿Cómo se puede llevar a cabo dicha labor? En primer lugar, se debe sensibilizar al alumnado de que la recepción de las quejas proviene de un cliente insatisfecho, por lo que se debe tratar de predisponer positivamente al receptor. Para ello, es conveniente que los estudiantes conozcan fórmulas que halaguen la imagen del destinatario haciendo hincapié en lo valioso de la información que proporcionan. Nos referimos a expresiones del tipo «Le agradecemos sus comentarios», «Gracias por ayudarnos a mejorar» o «Apreciamos su interés», entre otras. Se trata de actos de

refuerzo de la imagen que ayudan a acercarse socialmente al otro para predisponerlo positivamente a la comunicación. En otros casos, también se puede optar por las disculpas y, siempre que sea posible, mostrar una actitud proactiva destinada a reparar el daño ocasionado, como sucede en este ejemplo:



Figura 13.1. Ejemplo de gestión de la queja en redes sociales.

Otro de los aspectos que se deberían trabajar es cómo reducir la percepción negativa que el cliente tiene sobre el agravio. Es posible que quien transmite la queja no tenga razón; en estos casos, la redacción se hace más difícil, pues decir «No tiene razón» o «Está equivocado» puede llevar a una situación de conflicto que se salde con la pérdida de un cliente. Para atenuar el impacto de comunicar una mala noticia, es preciso dar a conocer distintos recursos lingüísticos como la impersonalidad, entendida como la ocultación de los participantes en la interacción («Hay un problema en la cumplimentación de su solicitud» frente a «Se ha equivocado al cumplimentar su solicitud»), las estructuras concesivo-opositivas («Entendemos su malestar, sin embargo, en estos momentos no disponemos de más sillas de ese modelo») o evitar palabras que remitan a contenidos negativos (*retraso*, *problema*) por otras más expresiones más neutras o eufemísticas («Puede llevar algún tiempo», *situación*), por poner algunos ejemplos. Estos recursos pueden trabajarse mediante su reconocimiento a través de textos auténticos; la red está llena de ellos. Basta con leer los comentarios de páginas electrónicas destinadas a evaluar servicios como hoteles o restaurantes, o navegar por las redes sociales de distintas empresas para diseñar actividades donde el alumnado reflexione sobre ejemplos de buenas o malas prácticas y pueda generar sus propios textos aplicando lo aprendido.

13.5. Conclusión

A lo largo de este capítulo se ha destacado la importancia que el acto comunicativo de la queja tiene en el desarrollo de los aprendices como usuarios competentes de la lengua y, en particular, dentro del contexto de los negocios. Este es uno de los ámbitos más sensibles a la generación de quejas y reclamaciones, por lo que es necesario dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para poder afrontar estas situaciones con éxito.

A partir del análisis de manuales, se ha podido comprobar que las tipologías textuales más trabajadas en relación con la queja son la anécdota, los intercambios entre vendedor/proveedor y cliente, donde este último manifiesta su insatisfacción por un servicio o producto, y la carta de reclamación. Lo más llamativo del análisis ha sido comprobar que la mayoría de los ejercicios se centran en dotar al estudiante de los recursos lingüísticos necesarios para formular la queja. Sin embargo, apenas se presta atención a la manera en que se debe gestionar la insatisfacción del cliente y la respuesta que se le puede ofrecer. En otras palabras, la otra cara de la moneda de la queja, que es la respuesta que debe dar la empresa, prácticamente no se aborda en los manuales, pese a ser una parte importante de la relación que se establece con los usuarios y consumidores. Por eso, se propone complementar los manuales con actividades donde se trabaje este contenido funcional y se relacione con el uso de algunas herramientas lingüísticas vinculadas al refuerzo de la imagen y a la atenuación lingüística.

Bibliografía

- Boxer, D. (1993). Social distance and speech behavior: the case of indirect complaints. *Journal of Pragmatics*, 19 (2), 103-125. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(93\)90084-3](https://doi.org/10.1016/0378-2166(93)90084-3)
- Boxer, D. y Pickering, L. (1995). Problems in the presentation of speech acts in ELT materials: the case of complaints. *ELT Journal*, 49 (1), 44-58. <https://doi.org/10.1093/elt/49.1.44>
- Celayeta Gil, N. (2014). La enseñanza integrada de lengua y cultura en cursos de español con fines específicos y académicos dirigidos a universitarios anglohablantes. En: *La enseñanza del Español como LE/*

- L2 en el siglo XXI* (pp. 209-220). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_207.pdf
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MECD y Anaya. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr
- Couso, R. P. (2005). *Atención al cliente: guía práctica de técnicas y estrategias*. Vigo: Ideaspropias.
- Edwards, D. (2016). Moaning, whinging and laughing: the subjective side of complaints: *Discourse Studies*. <https://doi.org/10.1177/1461445605048765>
- Fernández Rico, M. E. y Fernández Verde, L. (2017). *Comunicación empresarial y atención al cliente*. Madrid: Paraninfo.
- Laforest, M. (2002). Scenes of family life: Complaining in everyday conversation. *Journal of Pragmatics*, 34 (10), 1595-1620. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00077-2](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00077-2)
- Olshtain, E. y Weinbach, L. (1993). Interlanguage features of the speech act of complaining. En: S. Blum-Kulka y G. Kasper (eds.). *Interlanguage pragmatics* (pp. 108-123). Oxford: Oxford University Press.
- Trosborg, A. (1995). *Interlanguage pragmatics: requests, complaints, and apologies*. Alemania: Walter de Gruyter.

Manuales analizados

- De la Vera, M. J. J., Gutiérrez, E. P. y Rodrigo, A. C. (2018). *Profesionales de los negocios*. España: EnClave-ELE.
- Iglesias, E. S. y Jones, H. (2008). *En activo: practical business Spanish*. Estados Unidos/Canadá: Routledge.
- Núñez Pérez, E. e Iriarte Romero, E. (2009). *Empresa siglo XXI* (ed.: Á. Felices Lago). Madrid: Edinumen.
- Sabater, M. L., y Martínez, L. (2007). *Socios 2*. Barcelona: Difusión.
- Segovia, M. de P., Álvarez, P. M. y Pla, M. B. (2008). *Entorno empresarial*. Madrid: Edelsa.

Índice

Presentación	9
1. Desenlaces del contacto de lenguas en la Comunidad Valenciana: entre el cambio de código y el préstamo léxico	13
1.1. Introducción	14
1.2. Aspectos funcionales del cambio de código en tierras valencianas	15
1.3. Prestamos ocasionales, consolidados y calcos en el español valenciano	19
1.4. Retos futuros de la lingüística de contacto en Valencia. .	22
Bibliografía.	23
2. El español de los medios de comunicación como modelo para la clase ELE	25
2.1. Introducción	26
2.2. Los modelos de la lengua	27
2.3. Textos y géneros en la enseñanza de la lengua	28
2.4. Los géneros de los medios en la enseñanza del español como L2	30
2.5. La noticia en la enseñanza del español L2	31
2.6. Conclusiones.	33
Bibliografía.	34
3. Los textos literarios en la clase de español como lengua extranjera para niños	37

3.1. Introducción	38
3.2. Fundamentos teóricos	39
3.3. Fundamentos metodológicos	41
3.4. Criterios para la selección de textos literarios	44
3.5. Propuestas didácticas	46
3.6. Reflexiones finales	47
Bibliografía	48
4. Introducción a la didáctica del español de la salud	51
4.1. Introducción	52
4.2. El perfil de los docentes de español de la salud	52
4.3. Bases metodológicas para el diseño de un curso de español de la salud	54
4.3.1. Los contextos comunicativos de los sanitarios y el análisis de necesidades previo al diseño del curso	54
4.3.2. La selección y secuenciación de los contenidos	56
4.3.3. Los métodos de trabajo aplicados al aula de español de la salud	59
4.4. Conclusiones	60
Bibliografía	61
5. La mediación lingüística en español para fines específicos: el ámbito de los negocios	63
5.1. Introducción	63
5.2. Análisis de las habilidades en los manuales de español para los negocios	64
5.3. Actividades de mediación oral y escrita en el ámbito de español de los negocios	65
5.4. Conclusiones	75
Bibliografía	76
6. Interlengua e interferencia lingüística en estudiantes extranjeros de español en contextos de intercambio	77
6.1. Introducción	78
6.2. Breve marco teórico	78
6.2.1. La interlengua	78
6.2.2. La interferencia lingüística	79
6.3. Metodología	79
6.3.1. Corpus	79
6.3.2. El análisis de errores	80

6.4. Tipos de errores: los calcos	81
6.5. Análisis	82
6.5.1. Hablantes de lenguas romances	82
6.5.2. Hablantes de lenguas no romances.	86
6.6. Conclusiones.	88
Bibliografía.	89
7. La mediación en el <i>Companion volume</i> (CV): exégesis y reflexiones para su inclusión en ELE	91
7.1. Lenguas, culturas e identidades en una sociedad global	92
7.2. Del MCER al CV	95
7.3. Discusión y conclusiones	97
7.4. Decálogo de propuestas para el aula de ELE	100
Bibliografía.	101
8. Los marcadores discursivos desde una perspectiva construccional en la conversación coloquial: integración del modelo de segmentación discursiva Val.Es.Co.	103
8.1. Marcadores discursivos	104
8.2. Herramientas de análisis: gramática de construcciones en interacción y el modelo de unidades, niveles y posiciones Val.Es.Co	105
8.2.1. Gramática de construcciones en interacción (GCI).	105
8.2.2. Sistema de unidades, niveles y posiciones Val.Es.Co.	107
Acto	108
Subacto	108
8.3. Análisis y resultados	109
8.3.1. Selección del marcador	109
8.3.2. Descripción de la construcción	110
8.3. Conclusiones.	114
Bibliografía.	114
9. Las redes sociales más allá de la socialización y la comunicación	117
9.1. Introducción	118
9.2. Educación formal, educación no formal y aprendizaje informal	119

9.3. Una década de experiencias con Facebook en la educación	121
9.3.1. Grupo de Facebook TURamis	122
9.3.2. Grupo de Facebook CIELitos.	123
9.3.3. Grupo de Facebook del curso de formación de profesorado en ELE	124
9.3.4. Página de Facebook del MOOC Puertas Abiertas	125
9.4. Conclusiones.	126
Bibliografía.	127
10. Percepciones de docentes sobre las clases de español a inmigrantes adultos durante la epidemia COVID-19 . .	129
10.1. Introducción	130
10.2. Consideraciones teóricas y metodológicas	130
10.2.1. El estrés y la teoría del síndrome general de adaptación.	130
10.2.2. Recogida y tratamiento de datos.	131
10.3. Análisis de las entrevistas	131
10.3.1. Factores estresantes	132
Epidemia de coronavirus.	132
Brecha digital.	132
Situación personal de los alumnos (brecha digital, soledad)	134
10.3.2. Fase de alerta.	135
10.3.3. Fase de adaptación	136
10.3.4. La epidemia del coronavirus: ¿estrés o distrés? . .	138
10.4. Conclusiones.	139
Bibliografía.	140
11. Nuevas perspectivas en la enseñanza de la gramática del español	143
11.1. Introducción	144
11.2. La realidad en las aulas de Secundaria: revisión de los libros de texto	145
11.3. Propuestas alternativas para la enseñanza de la gramática.	147
11.4. Un nuevo concepto de gramática: la gramática pedagógica.	149
11.5. Conclusiones.	151

Libros de texto consultados	152
Bibliografía.	152
12. Discurso dialógico y registro coloquial: variación y competencia comunicativa	155
12.1. Enfoque comunicativo, didáctica de la lengua y variación	155
12.2. El registro coloquial y la didáctica de la lengua	158
12.3. El registro coloquial y los espacios de intervención didáctica	159
12.3.1. La educación conversacional.	160
12.3.2. Lo oral en lo escrito: tipologías textuales	161
12.3.3. El contraste interlingüístico.	162
12.4. Conclusión	164
Bibliografía.	165
13. El tratamiento del acto comunicativo de la queja en el ámbito del español para los negocios: algunas reflexiones	169
13.1. Introducción	170
13.2. El acto de habla de la queja.	170
13.3. Metodología	173
13.4. Análisis y discusión.	174
13.5. Conclusión	178
Bibliografía.	178
Manuales analizados	179

Estrategias lingüísticas para la sociedad multilingüe

El lector de *Estrategias lingüísticas para la sociedad multilingüe* tiene ante sí una obra coral que recoge los estudios de trece investigadores e investigadoras, especialistas en enseñanza de lenguas, extranjeras o maternas, que ponen de manifiesto la necesidad de aportar nuevos enfoques en la enseñanza-aprendizaje que tengan en cuenta la diversidad lingüística y cultural.

Estas trece investigaciones ofrecen una amplia panorámica de dichos enfoques desde diferentes perspectivas de la didáctica de las lenguas: lengua hablada y discurso oral, lengua para fines profesionales, lengua para públicos específicos, enseñanza-aprendizaje de la gramática o enseñanza-aprendizaje de la lengua con recursos digitales. Todas tienen en común el objetivo de desarrollar el potencial pedagógico del enfoque comunicativo en el contexto de las nuevas sociedades pluriculturales y multilingües.

Mercedes Sanz Gil

Profesora titular en la Universitat Jaume I de Castellón. Ha sido coordinadora del Máster Universitario en Comunicación Intercultural y Enseñanza de Lenguas (2009-2015) y directora académica de la Oficina de Relaciones Internacionales (2014-2018). Sus líneas de investigación se centran en la aplicación de las TIC en el aprendizaje de lenguas, enseñanza-aprendizaje de lenguas y culturas en contextos plurilingües y multiculturales, autonomía de aprendizaje y acreditación de lenguas.

