

VICENTE J. MARCET RODRÍGUEZ
CARMEN VANESA ÁLVAREZ-ROSA
MANUEL NEVOT NAVARRO
(Eds.)

**LA VARIACIÓN EN ESPAÑOL
Y SU ENSEÑANZA.
REFLEXIONES Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS**



AQUILAFUENTE
A


Ediciones Universidad
Salamanca

LA VARIACIÓN EN ESPAÑOL
Y SU ENSEÑANZA.
REFLEXIONES Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS

VICENTE J. MARCET RODRÍGUEZ
CARMEN VANESA ÁLVAREZ-ROSA
MANUEL NEVOT NAVARRO
(Eds.)

LA VARIACIÓN EN ESPAÑOL
Y SU ENSEÑANZA.
REFLEXIONES Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS



Ediciones Universidad
Salamanca

AQUILAFUENTE, 316

©

Ediciones Universidad de Salamanca
y los autores

1ª edición: diciembre, 2021

ISBN: 978-84-1311-585-6 (PDF)

ISBN: 978-84-1311-586-3 (ePub)

ISBN: 978-84-1311-587-0 (POD)

DOI: DOI: <https://doi.org/10.14201/0AQ0316>

Esta monografía ha sido posible gracias al apoyo económico del Departamento de Lengua Española, la Facultad de Educación y la Cátedra de Altos Estudios del Español, todos de la Universidad de Salamanca

Ediciones Universidad de Salamanca
Plaza San Benito s/n
E-37002 Salamanca (España)
<http://www.eusal.es>
eus@usal.es

Hecho en UE-Made in EU

Maquetación y realización:

Cícero, S.L.U.

Tel.: +34 923 12 32 26

37007 Salamanca (España)

Impresión y encuadernación:


Nueva Graficesa S.L.


Teléfono: 923 26 01 11


Salamanca (España)



Usted es libre de: Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato
Ediciones Universidad de Salamanca no revocará mientras cumpla con los términos:

 Reconocimiento — Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.

 NoComercial — No puede utilizar el material para una finalidad comercial.

 SinObraDerivada — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no puede difundir el material modificado.

Ediciones Universidad de Salamanca es miembro de la UNE
Unión de Editoriales Universitarias Españolas www.une.es

Obra sometida a proceso de evaluación mediante sistema de doble ciego



Catalogación de editor en ONIX accesible en <https://www.dilve.es/> CEP

Índice

PRÓLOGO.....	9
PRESENTACIÓN.....	11
CAPÍTULOS	
<i>Variación y cambio en el español actual. Notas para su enseñanza</i> JULIO BORREGO NIETO, ÁLVARO RECIO DIEGO Y CARMELA TOMÉ CORNEJO.....	15
<i>Variación y gramática pedagógica: sintaxis, pragmática y discurso</i> FCO. JAVIER VELLÓN LAHOZ.....	29
<i>La variación lingüística en el grado de Maestro/a en Educación Primaria: aprendizaje autónomo y significativo</i> ELIA SANELEUTERIO TEMPORAL.....	51
<i>La variación diacrónica en el aula: una propuesta de enseñanza</i> MANUEL NEVOT NAVARRO E ISAAC CASTRILLO DE LA MATA.....	63
<i>El tratamiento de las variantes diatópicas del español en Educación Primaria a partir de un proyecto de trabajo</i> VANESA ÁLVAREZ TORRES.....	77
<i>La composición y el español de América. Introducción didáctica a la variación lingüística</i> MANUEL VALERO GÓMEZ.....	89
<i>Una propuesta de la película También la lluvia en el aula de ELE para enseñar la variación léxica</i> CHEN CHEN.....	103
<i>Variedades del español y variación gramatical en el aula de E/LE: ¿qué enseñar y cómo hacerlo?</i> MARC RODIUS.....	115
<i>Estimado Sr. vs. Hola hotel. El análisis contrastivo de la interlengua para la enseñanza de la variación pragmático-discursiva</i> MARÍA SAMPEDRO MELLA.....	133
<i>Análisis de errores y variación: la importancia de los corpus lingüísticos</i> M.ª ÁNGELES CALERO FERNÁNDEZ.....	151

PRÓLOGO

EL COMPENDIO DE TRABAJOS que tiene usted en sus manos aborda de manera decidida y polifacética la necesaria enseñanza de la variación en nuestra lengua, no solo en lo que afecta a la metodología que debemos adaptar y adoptar en el aula sino también en lo que concierne a la reflexión de los especialistas sobre este campo de estudio, a la recomendable puesta en común de los avances que se están produciendo en este ámbito. En el español en concreto se ha pasado de un monocentrismo que no se sometía a dudas a la aceptación de que estamos ante una lengua pluricéntrica. Las iniciativas que surgen en nuestro entorno han de ser, por lo tanto, de carácter panhispanico dando cabida a la riqueza interna de nuestra lengua. Pero, como nos recuerdan los editores del volumen, es imprescindible también considerar otro tipo de diversidad, la que se produce en otros niveles del diasistema, más arduos de aprehender, más sutiles en su detección, más olvidados, por lo tanto, en nuestra docencia de primeras y segundas lenguas.

Una de las teorías científicas de mayor impacto en la cultura ha sido el evolucionismo. Al choque cultural que supuso acercar la especie humana a las demás especies, y que nos hizo pasar de ser reyes de la creación a ser simplemente «unos monos más listos que los otros», se unió su potencia explicativa como paradigma de multitud de fenómenos en los que el cambio y la adaptación son protagonistas. Incluso se ha llegado a una teoría de la cultura y el conocimiento científico como una parte más de los mecanismos de evolución y adaptación (*Evolutionäre Erkenntnistheorie*). En esta línea resulta muy sugerente ver el lenguaje y su variación a la luz de los mecanismos evolutivos, al menos como metáforas.

La incorporación de los conocimientos genéticos a la teoría de la evolución contribuye en notable medida a explicar el modo en el que los cambios en el genoma de los individuos condujo a la evolución de las especies. La teoría evolucionaria del conocimiento, al incluir entre los mecanismos evolutivos no solo el código genético y sus variaciones sino también elementos cognitivos, nos introduce en la perspectiva de que esos elementos culturales forman también parte de nuestra identidad.

Los animales sociales no son solamente miembros de una especie sino que además forman grupos (manadas, bandadas, etc.), reunidos en torno a unos códigos culturales comunes. Como descubrió Konrad Lorenz, una familia de patos no está formada por un grupo nacido de una nidada sino por el grupo de los que se encuen-

tran juntos en el momento crítico de constituirse como familia, instante en el que asumen su identidad como elementos de esa comunidad «adoptando» una madre, sea esta su progenitora real o un objeto en movimiento, incluso el propio Lorenz.

Y aquí entra precisamente el concepto de variación. Variación es una diversidad de rasgos de la lengua que nacen y pueden, o no, sobrevivir dentro de un grupo concreto durante generaciones y trascender, o no, las fronteras de ese grupo, exactamente como muchos rasgos evolutivos de las especies, sean cambios genéticos o culturales. La variación se asocia a rasgos aparentemente biológicos, como la edad o el sexo, a rasgos sociales, como la clase social o el grado de instrucción, y a rasgos geográficos, el país y la región o el medio rural y urbano. Prácticamente cualquier particularidad que pueda señalarse para distinguir a dos personas puede ser el origen de una distinción. Dos jóvenes de la misma región compartirán, sin duda, muchos elementos de su habla, pero, si uno de ellos procede de una gran ciudad y el otro del medio rural, tendrán, muy posiblemente, algunas diferencias detectables en su forma de hablar. Variación significa que todos formamos parte de grupos y que habrá elementos comunes y no comunes a distintos conjuntos. Conocer una lengua es, en buena medida, conocer sus códigos, sus fronteras, su variación, sus variaciones, detectar una información que no es, exclusivamente y en pureza, lingüística.

Por otro lado, desde el punto de vista más estrictamente lingüístico, la variación es el grado de diversidad permitido manteniendo la unidad de una lengua. Siguiendo el ejemplo anterior de la evolución, a nadie se le ocurre plantearse que un caballo blanco y uno negro pertenezcan a especies diferentes. La variación es ese grado de elasticidad necesario para permitir el dinamismo de las lenguas y su evolución. Cuando por alguna razón, como lo fue la dispersión geográfica en tiempos de menor comunicación (caso del latín en Europa), esas evoluciones son muy divergentes, pueden aparecer lenguas diferentes; como ocurre en la actualidad, una lengua va simplemente evolucionando, incorporando, en ocasiones, elementos nacidos de la variación que inicialmente fueron característicos de un grupo concreto.

Trasladando estas ideas al ámbito de la enseñanza de lenguas, ya no es discutible que la didáctica no tiene un solo objeto de estudio. La multiplicidad de formas que una misma lengua presenta no puede ser un fenómeno ajeno a su enseñanza. Si acudimos al conocido símil, la lengua no es una estructura semejante al agua pura que se aísla en el laboratorio, apenas la combinación de dos moléculas de hidrógeno y una de oxígeno. La lengua es el agua del río, con partículas, impurezas, organismos dentro de ella, con cierto grado de turbiedad. Y es en esa corriente, cambiante como decía Heráclito, en la que la que deberán sumergirse nuestros estudiantes.

CARMEN FERNÁNDEZ JUNCAL
Departamento de Lengua Española
Universidad de Salamanca

PRESENTACIÓN

LAS PÁGINAS DE ESTE VOLUMEN están dedicadas a la didáctica de la variación lingüística del español en sus diferentes manifestaciones tanto en el aula de ELE como en la enseñanza del español como lengua materna en los diversos niveles educativos. Buena parte de los estudios aquí recogidos fueron presentados en el Congreso Internacional sobre Variación Lingüística en Español, organizado en la Universidad de Salamanca por el Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura y otros miembros del Departamento de Lengua Española durante los días 28, 29 y 30 de junio de 2017. Entre los principales objetivos se encontraban difundir nuevas propuestas metodológicas sobre la enseñanza de la variación lingüística en español con el fin de estimular una docencia innovadora y eficaz, así como crear un foro de debate abierto a toda la comunidad educativa en el que discutir temas que ayudasen a combatir los tópicos y prejuicios basados en la variación lingüística. Igualmente, se pretendía dar a conocer nuevos recursos y proyectos de investigación llevados a cabo sobre la enseñanza-aprendizaje de la variación del español en sus distintas manifestaciones específicas.

A los trabajos presentados en ese primer congreso sobre didáctica del español, se suman en este volumen otras contribuciones dedicadas igualmente al estudio y la difusión de diversos enfoques, recursos y actividades sobre la enseñanza-aprendizaje de la variación de la lengua española. Esperamos que los diversos capítulos que componen este libro puedan resultar de utilidad a los profesores de enseñanzas medias y superior interesados en conocer nuevas metodologías sobre la enseñanza-aprendizaje de la variación lingüística en español, así como también a los profesores de español como lengua extranjera que abordan en sus aulas cualquiera de los diferentes aspectos de la variación del español. Igualmente, confiamos en que resulte de utilidad para todos aquellos interesados en la investigación sobre la didáctica de la lengua en particular y de la variación lingüística del español en general, en su vertiente diacrónica, diatópica, diastrática o diafásica.

El volumen se inicia con el capítulo «Variación y cambio en el español actual. Notas para su enseñanza», de Julio Borrego Nieto, Álvaro Recio Diego y Carmela Tomé Cornejo, que ofrece un acercamiento pedagógico a los conceptos de «cambio» y «variación» lingüística que pretende destacar la importancia que, a la hora de abordar la enseñanza de la lengua española, tiene la reflexión crítica sobre los

diversos usos que pueden realizar los hablantes del español en todos los niveles lingüísticos.

A continuación, el capítulo de Fco. Javier Vellón Lahoz, «Variación y gramática pedagógica: sintaxis, pragmática y discurso», propone una revisión del concepto de «variación», a la luz de la gramática del discurso, y ofrece distintas metodologías variacionistas con las que enfocar la enseñanza-aprendizaje de la sociolingüística, la pragmática y el análisis del discurso en el ámbito de la Educación Secundaria.

El capítulo «La variación lingüística en el grado de Maestro/a en Educación Primaria: aprendizaje autónomo y significativo», de Elia Saneleuterio Temporal, ofrece los resultados de una experiencia didáctica encaminada a enseñar a los estudiantes del grado en Maestro en Educación Primaria los conceptos básicos sobre la variación lingüística, igualmente importantes en esta etapa educativa, según se recoge en el currículo básico, partiendo del diseño y la redacción de una unidad didáctica.

El siguiente capítulo, titulado «La variación diacrónica en el aula: una propuesta de enseñanza», de Manuel Nevot Navarro e Isaac Castrillo de la Mata, está igualmente orientado hacia la enseñanza-aprendizaje de la variación lingüística, concretamente en su vertiente histórica, desde un planteamiento eminentemente práctico, en los grados de Maestro. En el capítulo se destaca la importancia de un correcto manejo del *Diccionario de la lengua española* de la RAE en relación con la enseñanza de la variación diacrónica de la lengua, entre otras, así como también del uso de otras herramientas lexicográficas en línea, como el CORDE o el *Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española*. Se propone, para ello, una serie de actividades que perfectamente pueden llevarse a cabo igualmente con estudiantes de los grados de Filología y también de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

A continuación, encontramos tres capítulos para trabajar la variación diatópica en el aula desde varios enfoques metodológicos y aplicados a diferentes niveles y ámbitos educativos. Así, el capítulo «El tratamiento de las variantes diatópicas del español en Educación Primaria a partir de un proyecto de trabajo», de Vanesa Álvarez Torres, está dedicado a la enseñanza de la variación diatópica del español hablado en Andalucía a estudiantes de Educación Primaria desde una perspectiva interdisciplinar. Propone, para ello, una actividad enfocada en el estudio del léxico que puede igualmente adaptarse a otros niveles educativos, otras zonas geográficas y a otro tipo de variación.

En el capítulo «La composición y el español de América. Introducción didáctica a la variación lingüística», Manuel Valero Gómez parte de la novela juvenil *El portero*, del escritor chileno Esteban Antonio Skármeta, para proponer una serie de actividades para llevar a cabo con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y trabajar tanto el desarrollo de las habilidades lingüísticas –en especial la comprensión lectora– como el conocimiento de las principales características del español de América.

También relacionado con la variación diatópica a ambos lados del Atlántico, y concretamente sobre la enseñanza del español de América mediante el empleo del cine como recurso didáctico, el capítulo «Una propuesta de la película *También la lluvia* en el aula de ELE para enseñar la variación léxica», de Chen Chen, se enfoca en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. La autora plantea una serie de actividades para que los estudiantes que no tienen el español como lengua nativa adquieran un mejor conocimiento de la variedad geolectal del español y sobre algunas de las características léxicas de algunas de las variedades del español de América, como la mexicana o la boliviana.

El volumen finaliza con otros tres capítulos dedicados a la variación en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera. En el capítulo «Variedades del español y variación gramatical en el aula de E/LE: ¿qué enseñar y cómo hacerlo?», de Marc Rodius, se analizan los rasgos morfosintácticos considerados por el autor más relevantes de las diversas variedades del español, clasificados según los seis niveles recogidos en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, y se proponen una serie de pautas y actividades sobre variación gramatical para el trabajo de estos rasgos en el aula.

En el capítulo «*Estimado Sr. vs. Hola hotel*. El análisis contrastivo de la interlengua para la enseñanza de la variación pragmático-discursiva», María Sampedro Mella lleva a cabo una propuesta de trabajo para incorporar el componente pragmático en la clase de ELE y practicar las competencias discursivas. Parte, para ello, del análisis contrastivo de la interlengua de estudiantes con distintas L1 a partir de muestras tomadas del Corpus de Aprendices de Español (CAES) del Instituto Cervantes y la Universidad de Santiago de Compostela.

Igualmente relacionado con la importancia de los corpus en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la variación lingüística del español en el aula de ELE, cierra el volumen el capítulo de M.^a Ángeles Calero Fernández, «Análisis de errores y variación: la importancia de los corpus lingüísticos». La autora, a partir del análisis de los datos de CINEAS, corpus de textos escritos elaborados por estudiantes chinos de ELE, analiza la posible relación existente entre la tipología textual y diversos factores sociales y los errores cometidos por los aprendientes.

Como coordinador de este volumen monográfico, y en nombre del resto del equipo editorial, compuesto por Carmen Vanesa Álvarez-Rosa y Manuel Nevot Navarro, no me gustaría finalizar esta presentación sin mostrar nuestro agradecimiento a todas aquellas personas y organismos que contribuyeron a la realización del evento y que han hecho posible que esta obra vea finalmente la luz: el Departamento de Lengua Española de la Universidad de Salamanca, la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca y la Cátedra de Altos Estudios del Español.

VICENTE J. MARCET RODRÍGUEZ
Departamento de Lengua Española
Universidad de Salamanca

VARIACIÓN Y CAMBIO EN EL ESPAÑOL ACTUAL. NOTAS PARA SU ENSEÑANZA

VARIATION AND CHANGE IN CURRENT SPANISH. NOTES FOR ITS TEACHING

JULIO BORREGO NIETO¹; ÁLVARO RECIO DIEGO² Y CARMELA TOMÉ CORNEJO³
Universidad de Salamanca

¹jagnus@usal.es; ²alrecio@usal.es; ³carmela_tome@usal.es

RESUMEN

Los usos lingüísticos del español actual suelen abordarse en la enseñanza secundaria y bachillerato desde una visión eminentemente prescriptivista, basada en una perspectiva externa y social de la lengua que distingue entre variantes aceptadas o correctas y variantes rechazadas o «errores». El objetivo de este artículo es proponer un acercamiento pedagógico a los conceptos de cambio y variación lingüística a través de la incorporación de una perspectiva interna que explique la lógica subyacente a los usos que realizan en la actualidad los hablantes. Para ello, se analizan diferentes fenómenos y marcas que caracterizan al español actual en el plano fonético, gramatical, léxico y discursivo, y se ofrece para ellos una explicación razonada tanto de sus causas lingüísticas internas como de su valoración social externa. De esta manera, la inclusión a la enseñanza de la lengua española de un componente de reflexión crítica sobre sus diversos usos puede contribuir a una mejor comprensión del sistema lingüístico en su conjunto.

Palabras clave: variación lingüística, cambio lingüístico, enseñanza de la lengua, español, educación secundaria y bachillerato

ABSTRACT

The linguistic uses of current Spanish are usually approached in secondary and high school education from an eminently prescriptivist viewpoint, based on an external and social perspective of language that distinguishes between accepted or correct variants and rejected variants or «errors». The aim of this article is to propose a pedagogical approach to the concepts of linguistic change and variation through the incorporation of an internal perspective that explains the logic underlying the uses currently made by speakers. To this end, we analyze different phenomena and features that characterize current Spanish at the phonetic, grammatical, lexical and discursive levels, and offer a reasoned explanation for

them, both in terms of their internal linguistic causes and their external social consideration. This way, by including into the teaching of the Spanish language a component of critical reflection on its diverse uses, we can contribute to a better understanding of the linguistic system as a whole.

Keywords: linguistic variation, linguistic change, language teaching, Spanish, secondary and high school education

1. INTRODUCCIÓN

LAS LENGUAS EVOLUCIONAN LENTAMENTE, de modo que algunos cambios solo pueden percibirse con el paso de los años. Sin embargo, al igual que otros fenómenos de carácter social, ciertos aspectos superficiales de la lengua presentan una mayor permeabilidad y son más dependientes de las modas. Esto se refleja, por ejemplo, en el vocabulario utilizado o en ciertas expresiones comunes: pocos hablantes emplean hoy palabras como *fetén*, *niqui* o *carroza*, o secuencias como *mover el esqueleto o de padre y muy señor mío*. Cada momento tiene sus marcas lingüísticas propias que le dan personalidad y que se pueden describir. Algunas de esas marcas se consolidan y siguen utilizándose, mientras que otras tienen una vida efímera y desaparecen.

Otros cambios exigen, sin embargo, un mayor periodo de implantación. En efecto, existen en la lengua variantes que llevan en litigio desde hace tiempo. Es el caso de *detrás de ti* y *detrás tuyo*, *Había fiestas* y *Habían fiestas*, *dijiste* y *dijistes*, *undécima copa* y *onceava copa*, *collares* y *coyares*, que compiten entre sí sin que de momento se haya impuesto totalmente ninguna de las dos opciones, pese a que una de ellas suele jugar con ventaja, porque cuenta con el aval de los «guardianes de la lengua». Por otra parte, llama la atención en el español actual el empleo de determinadas palabras de nueva creación, como *postureo* o *perroflauta*, y la abundancia de anglicismos, así como ciertos parámetros discursivos que serían extraños hace décadas, tales como el uso preferente de *tú* frente a *usted* en situaciones en que antes sucedía lo contrario, o la alternancia en una misma secuencia del español y el inglés (*Anyway, ¿al final fuiste o no?*).

Estas marcas lingüísticas permiten, por tanto, caracterizar el español actual, como otros fenómenos permiten identificar épocas pasadas. Pero no solo eso. La variación inherente a las lenguas las convierte en un instrumento fundamental para reflejar y asignar identidades. En efecto, nuestra forma de hablar y de escribir dice mucho de cómo somos, cuál es nuestra edad, nuestra procedencia geográfica, etc. La lengua nos sirve para proyectar una imagen de nosotros mismos ante los demás y se nos juzga por el uso que hacemos de ella.

Y no solo eso: además de mostrar quiénes somos, la lengua da pistas también sobre dónde y con quién estamos, es decir, sirve para catalogar las diferentes situa-

ciones. En este sentido, sorprendería, por ejemplo, que alguien se dirigiera a un camarero diciendo algo como *¿Tendría la amabilidad, diligente camarero, de proporcionarme un mondadientes?* Y lo más curioso es que estos desajustes situacionales son más notorios que los propiamente gramaticales.

Si asumimos que uno de los objetivos fundamentales del aprendizaje escolar es el uso correcto y eficaz de la lengua, el estudio de la variación lingüística, en sus distintas dimensiones, deberá ocupar un lugar destacado, no solo como objeto de enseñanza propiamente dicho, sino también como un contenido actitudinal orientado a desterrar prejuicios lingüísticos y a favorecer la reflexión crítica sobre el funcionamiento de la lengua y su regulación. Ambas vertientes pueden reconocerse, de hecho, en el actual currículo oficial para la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, según reflejan los siguientes contenidos, extraídos del *Bloque 3. Conocimiento de la lengua*:

Las variedades de la lengua. Conocimiento de los diferentes registros y de los factores que inciden en el uso de la lengua en distintos ámbitos sociales y valoración de la importancia de utilizar el registro adecuado según las condiciones de la situación comunicativa (BOE, 1105/2014: 369).

Las variedades de la lengua. Conocimiento y explicación del español actual. El español en la red. La situación del español en el mundo. El español de América (BOE, 1105/2014: 377).

En este contexto, este artículo propone un acercamiento pedagógico a los conceptos de cambio y variación lingüística, y repasa algunas de las marcas que caracterizan el español actual con el objeto de que puedan servir para su enseñanza en distintos niveles educativos. La estructura es la siguiente: tras esta introducción, en el segundo apartado presentaremos los fundamentos de nuestra visión sobre la variación lingüística como punto de partida para su transmisión en el aula y en el apartado 3 describiremos las tendencias que nuestra lengua está experimentando en cuatro planos fundamentales: la fonética, la gramática, el léxico y el discurso; por último, resumiremos brevemente las conclusiones en el apartado 4.

2. LENGUA Y VARIACIÓN. PLANTEAMIENTO EN EL AULA

Nuestra visión sobre la lengua se fundamenta en dos ámbitos: un ámbito interno, estrictamente lingüístico, y un ámbito externo, de naturaleza social. Visto con criterios lingüísticos, cualquier uso documentado en un hablante nativo es válido. Si partimos, en cambio, de criterios sociales, es evidente que algunos usos están estigmatizados o son considerados incorrectos. Así, usos lingüísticos como *Me se cayó, detrás tuyo* o *pienso de que* serían legítimos en la medida en que cuentan

con hablantes nativos que los adoptan, pero socialmente estarían desprestigiados o serían incorrectos porque no forman parte de lo que se considera la norma del español o el español culto.

Estos dos planos son extrapolables a la enseñanza de la lengua, en general, y de la variación, en particular. Por un lado, los profesores de lengua deben conocer y presentar los fenómenos que afectan al español actual y ayudar a discernir las variantes normativas y socialmente preferibles de las variantes condenadas que conviene evitar, de manera que los alumnos puedan progresar en el uso correcto de la lengua. Por otro lado, consideramos que la labor docente no ha de limitarse a esta orientación instrumental. En la línea defendida por autores como Ignacio Bosque o Ángel Gallego (Bosque y Gallego 2016, 2017; Bosque 2017a y b), creemos que la lengua ha de presentarse también como un ámbito para la observación, la reflexión crítica y el descubrimiento. Así, el papel del profesor no consistiría solo en exponer, por ejemplo, que ciertos hablantes dicen *Había fiestas*, mientras que otros dicen *Habían fiestas*, y que la primera opción es más recomendable, sobre todo en contextos no coloquiales. El profesor debe procurar, además, dirigir la curiosidad de los alumnos hacia los fenómenos lingüísticos. No se trata solo de que reconozcan y aprendan a usar las variantes normativas, sino también de que se pregunten por qué tantos hablantes coinciden en la misma solución, de que razonen, investiguen y averigüen las causas que motivan la forma *Habían fiestas* para que comprendan la lógica interna del sistema y sean capaces de valorar ese uso más allá de su consideración social.

Una analogía que puede resultar útil y divulgativa en clase para ejemplificar parcialmente la doble dimensión planteada es la de la lengua y la ropa. Al igual que existen prendas imposibles (no puede haber, por ejemplo, unos calcetines sin abertura para meter los pies), hay construcciones no esperables en un hablante nativo, como *lápiz mi*. Otras simplemente están desprestigiadas. Es el caso de *Me se cayó* o de la combinación, en la ropa, de los colores marrón y negro, por ejemplo. Como sucede con la lengua, no basta con combinar prendas que cumplan adecuadamente su función, también ha de atenderse a las convenciones sociales del momento, pues la sociedad juzga nuestra apariencia igual que juzga nuestros usos lingüísticos. Según adelantábamos en la introducción, la lengua, pero también la ropa, nos da información sobre, al menos, tres aspectos: la asignación de identidades, la catalogación de situaciones y la identificación de épocas.

Por empezar con el último aspecto, tanto la lengua como la moda cambian con el tiempo y evolucionan. Podemos identificar una época mediante la forma característica de vestir de la gente: los pantalones de campana eran típicos en los años 60 y las camisas holgadas de los 90. Igualmente, una secuencia como *Me voy a poner un niqui muy fardón para ir al guateque*, habitual en los años 60, ahora se

habría transformado en algo como *Me voy a poner una camiseta superguapa para salir esta noche*.

En segundo lugar, tanto con nuestra forma de vestir como con nuestra forma de hablar proyectamos una imagen de nosotros mismos. Una persona que lleve habitualmente camisa, pantalones chinos y mocasines transmitirá una imagen distinta de alguien cuya indumentaria consista en camisetas de tirantes, pantalones caídos y zapatillas deportivas, al igual que una persona mayor vestirá diferente de una persona joven. De modo similar, enunciados como *Jo, mami, me he hecho pupa* o *Disculpen, señores, pero he de retirarme* seguramente no pertenecerían al mismo hablante, al igual que si alguien dice *¡Holi, amigui! ¿Te vienes a la biblio esta tarde?* sabremos sin duda que no se trata de un anciano.

Por último, adaptamos nuestra forma de vestir y nuestra forma de hablar en función de cada situación. La finalidad práctica de la ropa es protegernos del calor o del frío de la forma más cómoda y funcional posible. Sin embargo, a una boda en verano, aunque haga mucho calor, los varones van con traje y corbata y no con una camiseta y un pantalón corto, como pediría la lógica. De manera análoga, no entraríamos en la consulta de un médico y le expresaríamos nuestro estado con una secuencia como *Tío, estoy hecho una mierda*, ni le diríamos a un camarero *Estimado tabernero, hoy no deseo café, ¿sería mucho importunar solicitarle el servicio de un zumo de naranja natural?*, sino que adecuaríamos nuestra forma de hablar y emplearíamos una expresión menos coloquial en el primer caso y menos formal en el segundo, dados los contextos lingüísticos correspondientes.

En definitiva, resulta obvio que al vestirnos no solo atendemos a las cualidades intrínsecas de las prendas, sino también a las imposiciones de quienes manejan los gustos sociales. En la lengua, lo más coherente desde el punto de vista de la lógica interna no siempre es lo que se impone como «correcto» en el plano social. Por ejemplo, la lógica detrás de una palabra como *cocretas*, variante vulgar de *croquetas* que emplean algunos hablantes, es exactamente la misma que la que dio lugar a la voz *cocodrilos*, procedente del latín *crocodilum*: una metátesis del sonido vibrante [r]. Sin embargo, solo *cocodrilos* hizo fortuna entre los hablantes prestigiosos y acabó por convertirse en el uso general (Borrego *et al.* 2016: 15). Algo similar ocurrió con *murciélagos*, variante triunfadora, frente a *murciégalo*, forma etimológica. De hecho, esta forma de proceder se ha repetido tantas veces en la evolución del latín al castellano que se podría afirmar que los errores del pasado son la norma del presente.

Este enfoque es perfectamente válido para la enseñanza de la variación en la lengua española en la enseñanza media. Como docentes, tenemos la responsabilidad de transmitir y enseñar los juicios de valor que existen sobre los usos lingüísticos para que nuestros alumnos sepan cómo aplicarlos adecuadamente a su actuación lingüística concreta. No obstante, esta labor no es incompatible con el análisis ob-

jetivo de los fenómenos y de su constitución interna, mediante los procedimientos teóricos y metodológicos propios de la ciencia. Esta actitud nos ayudaría a entender por qué los hablantes caen una y otra vez en los mismos «errores» pese a los anatemas constantes de las autoridades lingüísticas; pero además nos serviría para desterrar prejuicios lingüísticos profundamente arraigados en la sociedad, como los relativos a la superioridad de determinadas variantes, no solo diastráticas o diafásicas, sino también diatópicas.

3. FENÓMENOS Y TENDENCIAS EN EL ESPAÑOL ACTUAL

En este apartado haremos un breve recorrido por los fenómenos que caracterizan al español hablado en nuestros días, sin ánimo alguno de ser exhaustivos, lo cual excedería las dimensiones de este artículo. Conviene, además, precisar, por un lado, que nuestro objetivo principal es el español culto y, por otro, que partimos del español europeo, si bien en ocasiones hacemos alusión al español de América.

3.1. PLANO FÓNICO

En la pronunciación del español actual destacan, más que el surgimiento de fenómenos nuevos, la acentuación de ciertas tendencias fónicas y, sobre todo, los cambios en su valoración. Entre las tendencias acentuadas podemos destacar el caso del yeísmo y la pronunciación de la terminación *-ado* como *-ao*.

Como es bien sabido, el yeísmo consiste en pronunciar de manera idéntica los sonidos correspondientes a las grafías *ll* y *y*, o, definido de forma técnica, en la desfonologización del fonema palatal lateral /ʎ/ en favor del fonema palatal central /j/. No es un fenómeno nuevo ni mucho menos, pero sí que se ha acentuado a lo largo de todo el siglo XX y comienzos del XXI (Fernández Ordoñez 2016: 393-394): su extensión es tal que hoy prácticamente la mayoría de los hispanohablantes son yeístas y pronuncian la *y* de *ayer* igual que la *ll* de *calle*, sobre todo si proceden de ámbitos urbanos. De hecho, en algunas zonas la conservación de *ll* se percibe incluso como forzada, anticuada o rural (Narbona, Cano y Morillo 1998: 152; Llorente Pinto 199: 367). Sin embargo, a pesar de la extensión actual de este fenómeno, algunos libros de texto aún recogen informaciones como esta, en relación con los dialectos meridionales, que el profesor debería matizar: «Diferenciamos aquí el andaluz, el canario, el extremeño y el murciano. Todos ellos comparten ciertos rasgos característicos, como la aspiración de la *-s* final de sílaba o de palabra o el yeísmo» (González Terriza 2007).

Otro proceso fónico acentuado es la pérdida de la *d* intervocálica en la terminación *-ado*, es decir, pronunciar *cansado* como *cansao*. En efecto, se trata de un

fenómeno antiguo y muy habitual desde hace tiempo en contextos coloquiales: que alguien le diga a su familia *Me he acostao un rato porque estaba muy cansao* pertenece sin duda a lo cotidiano. Lo que resulta curioso es que estas terminaciones en *-ao* hayan *llegao* hasta las más altas instancias del *estao*, colándose en el *senao*. Incluso el rey Juan Carlos I, en unas célebres palabras tras su operación de cadera en abril de 2012, se disculpó con un *Me he equivocao y no volverá a ocurrir*. Lo nuevo del fenómeno no es, por tanto, su existencia, sino su meteórico ascenso en la escala social (López Morales 2004: 184; Alba 2015: 13).

En cuanto a fenómenos cuya valoración ha cambiado notablemente, destacan sin duda los procesos fónicos que afectan a las grafías *s* y *z*: el seseo y el ceceo. Palabras como *cazar* y *casar* son pronunciadas por los hablantes seseantes como *casar* y por los ceceantes como *cazar*, dicho sea de forma didáctica y aproximada, porque los matices técnicos son bastante más complicados. Así, tal y como señalaba la Gramática académica de 1931 (RAE, 1931), una frase como *El cura ha casado hoy dos grandes siervos de Dios* podría confundirse con *El cura ha cazado hoy dos grandes ciervos de Dios*, con los consiguientes efectos cómicos que tal ambigüedad puede generar.

Pese a que el seseo y el ceceo tienen más de cuatro siglos de recorrido y su distribución apenas se ha alterado desde la segunda mitad del siglo XX (Borrego *et al.* 2016: 30), sí que ha cambiado la forma en que se perciben y valoran. Ambos fenómenos eran descritos en los manuales escolares del siglo pasado como «defectos de pronunciación» que los hablantes tenían que evitar y corregir (Correa y Lázaro 1960: 149). En un libro de texto de 1984 de la editorial Anaya (*apud* Méndez García 2003: 209) se explica el ceceo en los siguientes términos: «Es fenómeno inverso al seseo. Consiste en pronunciar la *s* como *c*, *z*. De esta manera, los ceceosos dicen *meza* por *mesa*, *zeñor* [sic] por *señor*. Se trata de un fenómeno andaluz extremadamente plebeyo y absolutamente evitable». No obstante, eran más permisivos con el seseo, ya que afectaba a casi el 90% de los hispanohablantes, entre ellos prácticamente todos los hispanoamericanos, los canarios y buena parte de los andaluces. Gracias a la reciente doctrina académica panhispánica, el seseo ya no se percibe como inferior a la distinción entre *s* y *z*, sino como una nueva norma fónica igualmente válida, y así tiende a describirse en los libros de texto más recientes, si bien pueden rastrearse algunas muestras más sutiles de posturas anteriores, tal y como reconoce Méndez García (2003: 224):

En este sentido, es sintomática, al hablar del ceceo / seseo, la persistencia del término *confusión* que está marcado discursivamente, pues no podemos olvidar que para los hablantes en general, y para los alumnos en particular, va asociado con «equivocación, error, perturbación, desorden».

Así pues, a la hora de explicar estos fenómenos, el docente tendrá que comprobar que se describen de acuerdo con datos recientes y actualizados, y que su definición no implica en modo alguno una visión monocéntrica y uniforme de la lengua. Conviene tener presente que, tal y como señalan Bosque y Gallego (2017), a diferencia de lo que sucede con otras ciencias, los avances en lingüística tardan más en incorporarse a los libros de texto de la enseñanza media, de modo que la labor compensatoria del profesor resulta particularmente importante.

3.2. PLANO GRAMATICAL

Como ya hemos mencionado, al igual que en la indumentaria hay prendas que serían imposibles –por ejemplo, un pantalón con una pernera hacia arriba y otra hacia abajo–, en la gramática existen construcciones imposibles, como **Casa blanca la es*. Se trata de construcciones que ningún hablante nativo utilizaría, ya que contravienen las normas del sistema gramatical, y reciben el nombre de construcciones «agramaticales».

Por otro lado, en la moda determinadas combinaciones que son posibles están, sin embargo, desprestigiadas, principalmente por motivos sociales o estéticos. Por ejemplo, combinar cuadros y rayas es sin duda posible, pero no se considera estético por motivos externos a las prendas. De manera análoga, en gramática algunas estructuras empleadas por hablantes nativos y, por tanto, posibles, están desprestigiadas. Es el caso de combinaciones como *detrás mío*, *dijistes* o *Habían personas*, que a pesar de ser usadas por numerosos hablantes, son consideradas ajenas a la norma culta del español. Sin embargo, es posible que estas combinaciones que hoy en día se rechazan, tanto en la moda como en la gramática, no vayan a estar desprestigiadas para siempre: pueden ponerse de moda, ser adoptadas por quienes marcan tendencia (estética y lingüística, respectivamente) y acabar imponiéndose.

Son numerosos los fenómenos gramaticales que hacen vacilar a muchos hablantes y que, por ello, son tratados una y otra vez en la mayoría de los manuales de estilo, los libros de norma o los diccionarios de dudas: los adverbios con posesivos, el uso del infinitivo como imperativo, el uso concordado del verbo *haber* impersonal, la forma analógica de segunda persona del singular del pretérito indefinido, la confusión entre partitivos y ordinales, etc. Mucha gente se ha planteado, en efecto, y se sigue planteando, si ciertos usos son correctos o no: ¿debe decirse *detrás tuyo* o *detrás de ti*?, ¿*Hacer esto* o *haced esto*?, ¿*Habían personas* o *Había personas*?, ¿*Dijistes* o *dijiste*?, ¿*onceava posición* o *undécima posición*? Y la respuesta suele ser sencilla: lo correcto según las autoridades académicas y el uso culto es decir, respectivamente, *detrás de ti*, *haced esto*, *Había personas*, *dijiste* y *undécima posición*, mientras que *detrás tuyo*, *hacer esto*, *Habían personas*, *dijistes* y *onceava posición* serían incorrectos.

Sin embargo, son pocos los que se preguntan por qué estos usos incorrectos se siguen produciendo. A menudo se responde que es por ignorancia, por descuido o por desinterés. Evidentemente, si estos usos perviven es porque sus hablantes desconocen o no son capaces de aplicar la norma al respecto, pero esa explicación es de naturaleza externa. Como lingüistas y como docentes hemos de indagar en las causas internas de esos usos: ¿por qué los «ignorantes», «descuidados» o «desinteresados» se empeñan en elegir precisamente esos usos y no otros? La causa es simple: todos ellos responden a una lógica interna. Existen razones del propio sistema lingüístico que justifican que se diga *detrás tuyo*, *hacer esto*, *Habían personas*, *dijistes* y *onceava posición*. A veces tan poderosas o más que las que justifican la opción contraria.

Así, los adverbios de lugar con posesivos posnominales, como *detrás tuyo*, se emplean porque se equiparan a sustantivos que indican también lugar y sí admiten posesivos, como *al lado tuyo* (Borrego *et al.* 2016: 223). El uso del infinitivo por el imperativo de segunda persona del plural se asocia a la dificultad de pronunciar la *-d* en posición final (Borrego *et al.* 2016: 178). La concordancia de *haber* con su sintagma nominal se explica porque se reanaliza como sujeto el complemento directo de este verbo debido a su excepcional transitividad (no admite la voz pasiva, su objeto directo nunca lleva la preposición *a* y admite mal los determinantes definidos) y a la similitud con otros verbos existenciales que sí van concordados, como en *Existen personas* (Borrego *et al.* 2016: 241). Se usa *dijistes* por analogía con las segundas personas de los verbos en español, que siempre terminan en *-s* (Borrego *et al.* 2016: 160) y se dice *onceava copa* porque los ordinales coinciden en muchas de sus formas con los partitivos, que poseen además una terminación más característica para las formas exclusivas (Borrego *et al.* 2016: 213).

Como puede comprobarse, muchos de los usos considerados incorrectos están justificados internamente por el propio sistema gramatical. Si con el paso del tiempo siguen extendiéndose y generalizándose entre los hablantes, no cabe la menor duda de que acabarán incorporándose a la norma del español. Por supuesto, con esto no queremos transmitir la idea de que da exactamente lo mismo emplear un uso u otro ni pretendemos relativizar al respecto y defender que cada uno hable como quiera. Como docentes –y, por tanto, como responsables de que los alumnos aprendan los modelos formales de lengua–, debemos enseñar cuáles son los usos considerados preferibles de acuerdo con la norma culta vigente y destacar la importancia social de conocerla y respetarla. Pero esta postura puede combinarse, como ya hemos señalado, con la reflexión crítica sobre el porqué de los «errores» y sus causas internas.

3.3. PLANO LÉXICO

Posiblemente las marcas más visibles y que mejor caracterizan una lengua en una época determinada son las que afectan a su vocabulario. El léxico del español

está constituido por palabras patrimoniales derivadas del latín, palabras creadas y préstamos (Dworkin, 2016: 536). El vocabulario que identifica al español hablado en nuestros días se vincula a estos dos últimos grupos y podría resumirse en tres rasgos esenciales: la acuñación de palabras de nueva creación, la incorporación de nuevos significados a palabras ya existentes y el auge de los anglicismos.

En primer lugar, como ha sucedido en otras épocas, el español actual se caracteriza por el surgimiento y empleo de neologismos creados conforme a los mismos procedimientos morfológicos con los que se han formado palabras en el pasado: la composición, que consiste en la unión de dos palabras, y la derivación, que añade un elemento no autónomo («afijo») a una palabra ya existente. Así, al igual que antes teníamos compuestos como *lavaplatos* y derivados como *honradez*, hoy nos encontramos con ingeniosos compuestos como *perroflauta*, *gafapasta*, *pagafantas* o *fófsano*, y derivados como *cultureta*, *viejuno*, *postureo* o *superdivertido*.

Entre los compuestos destacan los denominados acrónimos, formados mediante la unión de partes de dos o más palabras distintas. Estos son muy comunes en inglés (por ejemplo, *brunch*, a partir de *breakfast* y *lunch*, o *Brexit*, a partir de *Britain* y *exit*) y en español se empiezan a registrar cada vez con mayor frecuencia: es el caso, por ejemplo, de *amigovio* (de *amigo* y *novio*, muy usado en América), *viejoven* (de *viejo* y *joven*), *juernes* (de *jueves* y *viernes*) o *veroño* (de *verano* y *otoño*).

En segundo lugar, muchas palabras ya existentes en español han modificado su significado, generalmente ampliándolo o restringiéndolo. Se trata de un proceso habitual a lo largo de la historia evolutiva del latín al castellano: por ejemplo, el término latino *PASSER* significaba ‘gorrión’, pero en su evolución al latín vulgar dio lugar a *PASSAR*, que amplió este sentido para significar ‘pájaro’. En la lengua actual también son habituales los cambios de significado: *moderno*, cuyo sentido general es ‘nuevo, actual, reciente’, ha adquirido un uso específico como sinónimo de ‘alternativo’; el verbo *girar* (‘mover alrededor de un eje’) se emplea cada vez más en el sentido de ‘hacer girar un artista o grupo musical’, y el *cuñado*, que a pesar de seguir siendo el ‘hermano del cónyuge’ o el ‘cónyuge del hermano’, en los últimos años ha adquirido en España un nuevo significado que sintetiza todas las características estereotípicas de alguien casoso y ordinario, que habla de cualquier cosa con suficiencia y sentando cátedra.

Por último, cabe destacar el caso de los préstamos o extranjerismos, que se reducen hoy en día a la presencia masiva de anglicismos debido a la influencia cultural del inglés: *cool*, *celebrities*, *hipster*, *pack*, *runner*, *trendy*, *tuit* o *notebook*. En este sentido, conviene recordar que los préstamos, procedentes de lenguas diversas, constituyen aproximadamente el 41% del caudal léxico español (Alvar Ezquerro 2008: 10). Algunos de ellos son todavía fácilmente reconocibles: por ejemplo, es sencillo percibir el origen inglés de términos como *turista* (*tourist*) o *líder* (*leader*), ya que son incorporaciones relativamente recientes. Sin embargo, no parece tan

transparente el origen extranjero de préstamos más antiguos como *barrio* (del árabe *barrī*), *artesano* (del italiano *artigiano*), *jamón* (del francés *jambon*) o *tomate* (del náhuatl *tomatl*). Por lo tanto, el empleo de préstamos, y en particular de anglicismos, no es un fenómeno nuevo en español, aunque en la actualidad sí destaca su gran velocidad de adopción y la extensión de su uso, favorecidas por las nuevas tecnologías de la comunicación (Cabrera y Lloret 2016: 1414).

Debido a esta rapidez de adopción, a menudo los libros de texto no llegan a reflejar muchos de estos nuevos términos cuando ilustran ciertos fenómenos léxicos. Por ejemplo, en el libro de 1.º de Bachillerato de SM (Blecua *et al.* 2015) se dan como ejemplos de anglicismos *flash* y *souvenir*, mientras que en el de 3.º de ESO de Edelvives (Benítez y De Vicente-Yagüe 2015) se emplean *chat* y *hardware*. Una vez más, el profesor puede compensar tales carencias aportando ejemplos más actuales, con los que sus alumnos estén más familiarizados, con el fin de captar mejor su interés. De esta manera los estudiantes podrían poner en relación los contenidos que tratan en clase con sus propios usos lingüísticos cotidianos, establecer vínculos entre los términos modernos y tradicionales, y desterrar así la concepción de la lengua como algo ajeno a ellos.

3.4. PLANO DISCURSIVO

En las últimas décadas hemos asistido a lo que podríamos denominar un ascenso social de la informalidad. Hoy en día es común que los presentadores de noticias estén de pie y gesticulen o que los hombres asistan a eventos formales sin corbata, actitudes impensables hace tiempo. Este proceso ha afectado también a la lengua y se refleja de modo paradigmático en el empleo preferente de *tú* frente a *usted*. En palabras de Víctor García de la Concha, al menos en España, «el español se viste de tú».

En efecto, el *tú* le ha ido ganando el terreno al *usted* como forma de tratamiento, especialmente entre la gente joven. Ahora a menudo tratamos de *tú* a desconocidos, a personas mayores e incluso a nuestros jefes o superiores. Así, hoy en día es poco habitual que un alumno de secundaria se dirija a un profesor hablándole de *usted*. Si bien para muchos esto es un claro síntoma de pérdida de respeto y educación en las relaciones sociales, en realidad no es más que un mero cambio en el estilo de cortesía: hemos pasado de un tipo de cortesía negativa, que marca distancias para no invadir el espacio del otro o avasallararlo, a una cortesía positiva, que busca crear confianza entre los interlocutores y mostrar cercanía¹.

¹ Téngase en cuenta que *negativa* y *positiva* son términos técnicos que no suponen juicios de valor, sino que aluden, como se dice en el texto, al tipo de relaciones que se establecen con el interlocutor: de respeto a su intimidad en el primer caso y de cesión de la nuestra en el segundo.

Un recurso típico de la cortesía positiva son los diminutivos, que tanto abundan en el español actual: por eso decimos con frecuencia secuencias como *Nos vamos de cenita, que merecemos un descansito, y después nos tomamos unas cervecitas*. Estos mecanismos suelen tener lugar en registros coloquiales, dado que, evidentemente, adaptamos nuestra forma de hablar a las distintas situaciones. Por eso no parece adecuado el abuso de diminutivos en otros registros: en efecto, sería extraño que un guardia civil nos parara en la carretera y nos dijera que *esas cervecitas nos van a costar una multita de doscientos euritos*. A no ser que nos quiera indicar algo más de lo que esas palabras significan literalmente.

Además, como apuntábamos al establecer la analogía entre la lengua y la ropa, hablamos de manera diferente según quiénes somos. Así, una secuencia como *Tía, muchas thankyous, me mola mogollón* sería probablemente emitida por una persona joven. En ella podemos detectar otro de los fenómenos discursivos característicos de la lengua actual: la alternancia de códigos entre el español y el inglés, es decir, el paso ocasional al inglés para tomar de él cualquier palabra o sintagma, sin que tenga por qué incorporarse al español. Es lo que sucede en *Anyway, ¿has ido a comprar el pan?* o en *Oh my god, ya están ready para el party*. Como es lógico, estas alternancias se producen en mayor grado en el español hablado en muchos países de América, sobre todo en el de los Estados Unidos.

Un último rasgo que nos gustaría destacar en el plano discursivo es el surgimiento de un nuevo código, llamado por algunos el *sinergio* (Borrego *et al.* 2016: 405), propio de esferas alejadas de la coloquialidad, en especial ligadas a ámbitos administrativos, empresariales y políticos, que se caracteriza por el uso de una sintaxis ampulosa y enrevesada, pródiga en núcleos con abundante complementación y cuyo contenido semántico resulta básicamente vacuo. En otras palabras, hablar mucho pero no decir nada. Así, a menudo nos encontramos en informes con sintagmas pomposos como *programación funcional sistemática, metodología estructural equilibrada* o con propuestas paródicas que permiten generar oraciones «sinérgicas» como *La realización de las premisas del programa cumple un rol esencial en la formación de las condiciones financieras y administrativas existentes*. Dado que muchas veces los alumnos identifican la redacción académica o formal con un estilo recargado y complejo, los profesores pueden también combatir en las aulas esta tendencia al *sinergio*, no solo en la interpretación crítica de estos mensajes, sino también desde el punto de vista productivo.

4. CONCLUSIONES

En este artículo hemos llevado a cabo un breve recorrido por los fenómenos lingüísticos que caracterizan el español hablado en la actualidad. Partiendo de una visión de la lengua fundamentada en un doble eje de naturaleza interna-lingüística

y externa-social, hemos propuesto una consideración también dual para la enseñanza de la variación en nuestra lengua. Por un lado, defendemos la necesidad obvia de enseñar los usos recomendados en la norma culta; por otro, consideramos positiva la reflexión crítica sobre los fenómenos propios del español actual, tanto si están aceptados por la norma como si no. La comprensión del sistema lingüístico debería ser, en nuestra opinión, compatible con la orientación instrumental en la enseñanza de la lengua. A este respecto, hemos trazado un paralelismo entre el funcionamiento de la ropa y el funcionamiento de la lengua que puede resultar muy divulgativo y esclarecedor en el aula.

En cuanto a la caracterización del cambio y la variación en el español actual, hemos distinguido cuatro planos: la pronunciación, la gramática, el léxico y el discurso. En la fonética hemos señalado que, más que fenómenos nuevos, lo que ha cambiado ha sido su extensión o su valoración, aspectos que, sin embargo, pueden no terminar de reflejarse en las descripciones que ofrecen los libros de texto.

En la gramática hemos demostrado que muchos de los usos considerados incorrectos por la norma responden, en realidad, a una lógica interna que los legitima, y que si se extienden y generalizan lo suficiente acabarán imponiéndose. En lugar de poner el foco exclusivamente sobre las cuestiones externas relativas a la aceptación de ciertos usos, el docente tendrá que atender igualmente a la lógica científica que a ellos subyace. De esta manera fomentará una actitud favorable hacia la variación lingüística y un cambio, en general, en relación con la propia concepción de la lengua como objeto de enseñanza. En lugar de como un conjunto de normas que los alumnos deben memorizar, desde esta perspectiva la lengua se presenta como un sistema complejo y rico que los estudiantes deben intentar comprender.

En el léxico hemos constatado que las palabras nuevas que se emplean hoy en español responden a los mismos mecanismos de siempre, de forma que estas podrían utilizarse en el aula para ejemplificarlos de una manera más actual y motivadora. Establecer un paralelismo entre los contenidos teóricos y los usos que los alumnos reconocen y practican puede, además de facilitar su comprensión, despertar su curiosidad y mejorar su interés por la materia.

Finalmente, en el discurso hemos aludido al cambio en el tipo de cortesía —que practican, de manera mucho más marcada, los jóvenes—, a la importancia de la adecuación lingüística a cada contexto comunicativo y al surgimiento de nuevos códigos discursivos que deberían analizarse críticamente en el aula.

Este trabajo dista mucho de ser exhaustivo y únicamente pretende contribuir a abrir nuevos enfoques y planteamientos en la enseñanza de la variación lingüística. Confiamos en que las ideas que hemos transmitido puedan ser útiles como un primer paso a la hora de caracterizar y enseñar cómo funciona la variación en español en estas primeras décadas del siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBA, Orlando (2015): «Madrid frente a Santo Domingo: la /d/ intervocálica y la /s/ implosiva»; *Lingüística Española Actual (LEA)*, XXXVII/1, pp. 5-32.
- ALVAR EZQUERRA, Manuel (2008): *La formación de palabras en español*; Madrid: Arco/Libros (8ª ed.).
- BENÍTEZ, Raquel y M^a Isabel DE VICENTE-YAGÜE (2015): *Lengua castellana y literatura. 3º ESO*; Madrid: Edelvives.
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (núm. 3, 3 de enero de 2015): *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*.
- BORREGO, Julio, Rebeca DELGADO, Lorena DOMÍNGUEZ, Álvaro RECIO y Carmela TOMÉ (2016): *Cocodrilos en el diccionario. Hacia dónde camina el español*; Madrid: Espasa.
- BOSQUE, Ignacio (2017a): «Cómo nos ven. La percepción social de la gramática y de los gramáticos»; *Discurso de investidura como doctor honoris causa*, Universidad Nacional de Rosario (Argentina).
- BOSQUE, Ignacio (2017b): «Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática»; en Sandra España y Edita Gutiérrez (eds.), *ReGrOC*. Número especial. Bellaterra: UAB.
- BOSQUE, Ignacio y Ángel GALLEGRO (2016): «La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática»; *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54 (2), pp. 63-83.
- BOSQUE, Ignacio y Ángel GALLEGRO (2017): «La gramática en la enseñanza media. Competencias oficiales y competencias necesarias»; en Sandra España y Edita Gutiérrez (eds.), *ReGrOC*. Número especial. Bellaterra: UAB.
- BLECUA, José Manuel, Pilar NAVARRO, María J. VALLS y Paz VILLAR (2015): *Lengua castellana y literatura. 1º de Bachillerato*; Madrid: SM.
- CABRERA, Margarita y Nuria LLORET (2016): «Español en los nuevos medios»; en Javier Gutiérrez-Rexach (ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, Londres: Routledge, vol. 2, pp. 485-493.
- CORREA CALDERÓN, Evaristo y Fernando LÁZARO CARRETER (1960): *Lengua Española. Primer Curso*; Salamanca-Madrid: Ediciones Anaya.
- FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, Inés (2016): «Dialectos del español peninsular»; en Javier Gutiérrez-Rexach (ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, Londres: Routledge, vol. 2, pp. 387-404.
- GONZÁLEZ TERRIZA, Alejandro (2007): *Lengua castellana y literatura. 2º ESO*; Madrid: McGraw Hill.
- MÉNDEZ GARCÍA DE PAREDES, Elena (2003): «El habla andaluza en los libros de texto escolares»; *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 27, pp. 207-230.
- LLORENTE PINTO, Rosario (1999): «Jóvenes y mayores ante la lengua en Salamanca»; en Julio Borrego, José J. Gómez Asencio y Luis Santos (coords.), *Monográfico en memoria de D. Antonio Llorente Maldonado*, en Salamanca. *Revista de Estudios*, 43, pp. 363-376.
- LÓPEZ MORALES, Humberto (2004): *Sociolingüística*; Madrid: Gredos (3.ª ed.).
- NARBONA, Antonio, Rafael CANO y Ramón MORILLO (1998): *El español hablando en Andalucía*; Barcelona: Ariel.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1931): *Gramática de la lengua española*; Madrid, Espasa-Calpe

VARIACIÓN Y GRAMÁTICA PEDAGÓGICA: SINTAXIS, PRAGMÁTICA Y DISCURSO

VARIATION AND PEDAGOGICAL GRAMMAR: SYNTAX, PRAGMATICS AND DISCOURSE

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

RESUMEN

El trabajo expone las aportaciones del variacionismo a la didáctica de la lengua (L1). En el contexto del enfoque comunicativo, el capítulo revisa los principios del concepto operativo de variación, desde una perspectiva amplia, y los de la gramática pedagógica, como una gramática basada en la comunicación. A partir de ahí, se proponen metodologías variacionistas en las tres disciplinas que constituyen los referentes de una gramática del discurso como paradigma sobre el que se sustenta la enseñanza-aprendizaje de la lengua en la educación secundaria: la sociolingüística, el análisis del discurso y la pragmática. Finalmente, se arguye que la formación del profesorado debe orientarse no solo a cuestiones de índole pedagógica, sino, sobre todo, a las corrientes de la nueva gramática y al componente de la variación.

Palabras clave: didáctica de la lengua, gramática pedagógica, variación, pragmática, sociolingüística, análisis del discurso.

ABSTRACT

The paper expounds the contributions of variationism to language teaching (L1). In the context of the communicative approach, the chapter reviews the principles of the operational concept of variation, from a broad perspective, and those of pedagogical grammar, as a grammar based on communication. From there, variationist methodologies are proposed in the three disciplines that constitute the referents of a grammar of discourse as a paradigm on which language teaching-learning in secondary education is based: sociolinguistics, discourse analysis and pragmatics. Finally, it is argued that teacher training should be oriented not only towards pedagogical issues but, above all, towards the currents of the new grammar and the component of variation.

Keywords: didactics of language, pedagogical grammar, variation, pragmatics, sociolinguistics, discourse analysis.

1. INTRODUCCIÓN

La relevancia de la variación en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, tanto en el dominio de L1 en el de L2, no ha sido contemplada en toda su dimensión por los modelos que propugnan una innovación de los paradigmas sobre los que se cimentan las nuevas tendencias de didáctica de la lengua desde una orientación comunicativa.

En la transposición didáctica propiciada por el currículo, entendida como la conversión de los contenidos científicos en espacios de intervención didáctica (Chevallard 1997: 45), se integran las dinámicas externas, conocimientos útiles más allá de la institución educativa (la lengua como mecanismo comunicativo), y las internas, las aportaciones propuestas por la comunidad científica (el modelo de lengua que se enseña).

De hecho, el marco curricular alude a la variación de una manera evidente, si bien mediante referencias indirectas a través de la insistencia en remarcar la dimensión social de la lengua y su condición de instrumento comunicativo. En el ámbito de las leyes educativas de secundaria y bachillerato, desde la LOGSE, todos los decretos coinciden en señalar esta condición del fenómeno lingüístico.

Así, en el marco de la enseñanza de L1, el currículo de la LOMCE (Real Decreto 1105/2014), como exponente de lo auspiciado por los diferentes sistemas educativos de esta etapa formativa, se indica lo siguiente:

El enfoque comunicativo centrado en el uso funcional de la lengua se articula alrededor de un eje que es el uso social de la lengua en diferentes ámbitos: privados y públicos, familiares y escolares. La asignatura se centra en el aprendizaje de las destrezas discursivas que pueden darse en diversos ámbitos: el de las relaciones personales, el académico, el social y el de los medios de comunicación, cuyo dominio requiere procedimientos y conocimientos explícitos acerca del funcionamiento del lenguaje en todas sus dimensiones, tanto relativos a los elementos formales como a las normas sociolingüísticas que presiden los intercambios.

A partir de este marco, Camps y Zayas (2006: 11) consideran que la mencionada transposición didáctica en la enseñanza de lenguas no debe limitarse a «actualizar los contenidos gramaticales del currículo de acuerdo con las nuevas corrientes de las ciencias del lenguaje, ni de buscar métodos eficaces para el análisis de las formas gramaticales», sino que debe «buscar la coherencia de la actividad gramatical en el aula con el objetivo que le da sentido: el aprendizaje de los diversos usos sociales de la lengua».

De acuerdo con lo expuesto en las nociones de transposición de conocimientos externos e internos, las finalidades de la enseñanza de una lengua contemplan tres ámbitos de actuación (Dolz, Gagnon & Mosquera 2009: 125-126): la comunicación (producir y comprender textos orales y escritos); la reflexión metalingüística y la construcción de referentes culturales asociados a las lenguas.

Las gramáticas pedagógicas propugnan un modelo capaz de integrar estos criterios didácticos, para lo que precisan aplicar condicionamientos epistemológicos de índole variacionista:

- a) la lengua deja de ser una realidad homogénea, para presentarse como un diasistema sometido a diversos factores comunicativos (Cuenca 1992: 93 y ss.), por lo que se trata de desarrollar lo que Zayas (1987: 17) definió como «la rentabilidad interlocutiva del dominio de variedades lingüísticas»;
- b) una de las claves del variacionismo es la dimensión funcional de la lengua, con la relevancia de los registros, ya que vienen determinados por la observación de los fenómenos lingüísticos situados en sus contextos comunicativos (Payrató 1998: 27).

Los fundamentos epistemológicos sobre los que se asienta el nuevo paradigma que vertebra las orientaciones de la gramática pedagógica han aportado una visión enriquecedora del concepto de variación, en la dimensión social de la lengua y en su condición de mecanismo de comunicación, que resulta operativa en cada una de los dominios de la competencia comunicativa descritos por Canale (1995): lingüístico, gramatical, discursivo, sociolingüístico y estratégico.

El objetivo de este capítulo es mostrar la importancia de incorporar el componente variacionista en una «gramática de la comunicación» (González Nieto 2001), en terminología vinculada con la dimensión didáctica, o, en su formulación más teórica, una «gramática del discurso» (Serrano 2006). Para ello, tras abordar las nociones instrumentales relacionadas con los conceptos de *variable* y *variación* así como la perspectiva funcionalista sobre la que se formulan los principios de la gramática pedagógica, se tratarán las disciplinas que aportan aspectos y herramientas a la interacción comunicativa y discursiva de la gramática: el análisis del discurso, la sociolingüística y la pragmática. Esta distinción de disciplinas toma en consideración el hecho de que no pueden ser consideradas disciplinas autónomas, sino que, en su aplicación didáctica, debe prevalecer una perspectiva interdisciplinar, lo que, precisamente, constituye una de los soportes básicos de la variación.

2. VARIABLE Y VARIACIÓN: DOS CONCEPTOS OPERATIVOS

Los manuales de texto de educación secundaria ofrecen una imagen exacta del lugar que ocupa en la actualidad la variación en el ámbito de la enseñanza de L1.

Los que recogen los fundamentos didácticos para la programación de aula en los cursos de la etapa superior (3.º y 4.º de ESO), la presentan como un apartado teórico, en los temas avanzados del curso, y con una orientación que se dirige, sobre todo, hacia la variación diatópica para encarar el mapa descriptivo de las variedades geográficas del español.

Se muestra, así, una de las principales inconsistencias en los planteamientos de una gramática del aula que cumpla con los principios enunciados en el currículo (vid. supra § 1), y sobre el que Camps (2010) advertía al señalar la falta de organización de los contenidos, las destrezas y los objetivos en la programación didáctica y la nula relación entre las actividades propuestas y el conjunto de los elementos del lenguaje. En esta línea, Brucart (2000: 177) es más explícito cuando formula un principio general para la enseñanza gramatical: «l'anàlisi gramatical ha de concebre's com una pràctica adreçada a reconèixer el funcionament del sistema lingüístic en qualsevol de les seves múltiples manifestacions. Les formes que pot adoptar són diverses, i en cap cas han de reduir-se a un únic patró preestablert».

Con el fin de evitar la limitación del concepto de variación a un compartimento teórico de la programación y transformarlo en un referente operativo en la didáctica de una gramática ajustada al modelo funcional, hay que partir de la idea expuesta por Serrano (2006: 37) en torno a cuál debe ser la naturaleza del análisis variacionista:

Descubrir el funcionamiento de la gramática a través del examen de las estructuras que alternan [...], probar su similitud sintáctica y pragmática, su aparición en contextos similares y, lo más importante, probar que son usadas por distintos hablantes dentro de una comunidad de habla al tiempo que se establece la relación de los factores sociales de dichos hablantes con el uso de cada una de ellas.

Para ello, la formación del profesorado, uno de los aspectos cruciales para lograr una implementación efectiva de todo lo apuntado en la bibliografía que aborda el nuevo paradigma de la gramática pedagógica, ha de orientarse hacia la vertiente funcional de conceptos de base como el de variable lingüística (y también el de variable sociolingüística, sobre el que se insistirá más tarde).

Un planteamiento clarificador, en este sentido, es el expuesto por Blas Arroyo (2005: 25 y ss.), quien sintetiza las principales líneas de investigación en este terreno.

Una variable lingüística se presenta en una unidad lingüística, entendida en un sentido amplio que abarca los diferentes niveles de la lengua y también las funciones discursivas, que puede expresarse de maneras diferentes.

Cabe señalar un aspecto al que no se le presta suficiente atención: la variación lingüística no es una anomalía ni una excepción en el modelo de comunicación lingüística, sino que, como indica Schiffrin (1994: 345):

Variationists begin with structure: the search for structure within monologue and dialogue, they assume that the underlying form whose different realizations constitute a variable are part of the structure of language, and they assume that variants are structurally constrained.

La dimensión más relevante para su conversión en exponente de la didáctica de la lengua proviene, precisamente, de los tres rasgos que la definen de manera conceptual.

1. Las variables son sensibles al contexto. El uso de las diferentes variables depende de las condiciones de uso, del contexto, que puede ser de naturaleza lingüística, social o pragmaestilística y discursiva.

A partir de esta concepción, cobra sentido el modelo de una gramática pedagógica desprovista del sesgo prescriptivo y dirigida, como señala González Nieto (2001), a explicar a los hablantes lo que hacen cuando hablan mucho más que enseñarles a hacerlo. De esta forma, el principio único de gramaticalidad se abre al de aceptabilidad, como concepto próximo al de actuación comunicativa y, por ello, al habla.

Así, un tema como el de los determinantes demostrativos y su posición respecto al núcleo nominal (*Esta mañana no he podido venir/La casa esta es una ruina*) podría ser tratado (Ranson 1999, apud Blas Arroyo 2005: 30-31) en un marco funcional vinculado con su valor funcional y discursivo: como elementos de cohesión textual (anafórico/catafórico) o deícticos (en los que la posposición adquiere un valor estilístico relevante).

2. Las variables son continuas. Poseen una dimensión social a partir de su proximidad o alejamiento respecto a la variedad estándar. Las variantes estándares son las consideradas variedades de prestigio en la comunidad lingüística, pues han sido prescritas por las instituciones académicas y su uso es el preferente entre el considerado sector culto de la población. Por su parte, las denominadas variantes vernáculas tienen menor prestigio sociolingüístico y se asocian a una variedad geográfica, a un grupo social o a una situación comunicativa no formal.

La institución educativa es una de las responsables de la difusión social del estándar. Sin embargo, ello no es óbice para que, desde el planteamiento variacionista, en lugar de proyectar una perspectiva uniformadora sobre la comunicación lingüística, se adopte la noción de diasistema de una manera funcional, es decir, a través de un planteamiento que sitúe a los usos alejados de la norma estándar en un ámbito de relevancia comunicativa, por ejemplo, en la dimensión oral y con-

versacional de la lengua. Volveremos sobre este tema en el apartado dedicado a la sociolingüística.

3. Carácter cuantitativo de la variable. En la mayoría de los casos, las variantes pueden aparecer en todos los contextos (sociales, discursivos o lingüísticos), pero con diferente frecuencia, de la que suele derivarse su significación social.

Con frecuencia, la mirada estrictamente normativa de la gramática escolar tiende a ofrecer una imagen de la lengua como entidad arbitraria alejada de los usos comunicativos, al identificar el modelo didáctico centrado en el estándar como la única referencia lingüística.

Fenómenos como la concordancia en las oraciones impersonales con el verbo *haber* (*Habían muchas personas en la manifestación*), si no se adopta una orientación variacionista pueden dar lugar a una visión empobrecedora de la realidad lingüística del español, pues frente a la norma académica que prescribe la forma en singular del verbo, lo habitual en amplísimas zonas del español de América e incluso del español peninsular (las zonas bilingües de habla catalana, por ejemplo), es la variante en concordancia.

3. GRAMÁTICA PEDAGÓGICA Y VARIACIÓN

El término *gramática pedagógica* se ha asociado al impulso dirigido a un cambio en el paradigma gramatical sobre el que se cimenta la enseñanza de la lengua, sobre todo de L1, fomentado por la voluntad innovadora de sectores tanto del ámbito pedagógico como filológico. Se trata de una propuesta que, en el terreno de la didáctica, plantea un escenario docente basado en el enfoque comunicativo y en los principios del constructivismo, en cuanto que sitúa al alumnado como referente del proceso formativo.

Si bien en las últimas décadas han sido numerosos los trabajos dedicados a divulgar tanto los principios generales de esta gramática de la comunicación como experiencias prácticas ilustrativas, la variación no ha sido objeto de una atención específica. Ello no es óbice para que sea sencillo determinar la importancia de incorporar la perspectiva variacionista en una gramática de uso que pretende, como señalan Bosque y Gallego (2016: 66), «penetrar en las propiedades del sistema interiorizado con el que damos forma a nuestros pensamientos y con el que comunicamos nuestras intenciones, nuestros sentimientos o nuestras experiencias».

El primer principio defendido por los autores del modelo de gramática pedagógica se refiere a las microestructuras, es decir, a la sintaxis del enunciado.

En este espacio de intervención didáctica, cobra relevancia el componente léxico-semántico frente a la mirada exclusivamente formal de la gramática tradicional. Como señalan Rodríguez-Gonzalo y Zayas (2107: 248): «En una enseñanza de la

gramática vinculada al uso, es necesario que la descripción gramatical no sea únicamente de tipo formal sino que ponga en relación las formas lingüísticas con los significados y las intenciones».

De ahí se derivan dos consideraciones de gran interés para la didáctica de la lengua: la dimensión argumental del enunciado, sustentado sobre la aportación semántico-gramatical del verbo, y, como postula la lingüística perceptivo-cognitiva, la vertiente informativa de la oración. De esta manera, como indica Gutiérrez (2004: 29), sobre el constructo oracional actúan tres categorías: las del nivel morfosintáctico, las procedentes del comunicativo-intencional y las de carácter pragmático-interpretativo.

La variación ocupa un lugar privilegiado en numerosos fenómenos relacionados con esta primera referencia de la gramática pedagógica, sobre todo porque permite estudiar la selección de variables gramaticales en función de criterios de índole informativa y pragmática.

Pongamos el ejemplo de cómo se presenta un contenido argumental a partir de diferentes opciones, en este caso de una oración transitiva (1), por una parte, y, por otra, de construcciones hendidas (2), pseudohendidas (3) o pseudohendidas invertidas (4)¹.

- (1) Juan trajo los regalos del cumpleaños
- (2) Es Juan el que/quien trajo los regalos del cumpleaños.
- (3) El que/quien trajo los regalos del cumpleaños fue Juan
- (4) Juan es el que/quien trajo los regalos del cumpleaños

Las diferencias entre las cuatro formulaciones argumentales no radica en el componente formal, sino en la estructura informativa del enunciado, o lo que es lo mismo, en la finalidad interlocutiva y, por ello, en el proceso de focalizar el interés comunicativo de la oración en uno de sus componentes. La variación permite, por tanto, orientar la producción de los enunciados hacia una perspectiva que trasciende el mero formalismo sintáctico para adentrarse en estrategias dirigidas a la eficacia comunicativa de la intencionalidad expresiva.

El segundo aspecto nuclear en la propuesta de la gramática pedagógica es el nivel discursivo: la oración forma parte de un texto, realizado en una situación comunicativa dada, y es en ese marco en el que cobra su verdadero sentido. Como indican Pérez Esteve y Zayas (2007: 97): «Aprender a usar la lengua es aprender su uso con situaciones y propósitos diferentes, ya que las habilidades y estrategias para el uso de la lengua son específicas según la clase de intercambio comunicativo,

¹ No se entra aquí en el debate en torno a la naturaleza gramatical de este tipo de oraciones y a la adecuación de la terminología utilizada en español (vid. Guitart 2013).

el ámbito social en que éste se realiza y la clase de texto que se utiliza». De hecho, como señala Brucart (2000: 177), numerosas categorías (cita el caso, por ejemplo, de ciertos adverbios y de los marcadores discursivos) no pueden explicarse si no se trascienden los límites oracionales y se plantea una gramática del enunciado vinculado con el discurso. En esta línea, autores como Bernárdez (2000) han planteado la posibilidad de establecer una correlación entre las categorías de análisis de índole textual y oracional.

En el apartado dedicado al análisis del discurso se ofrecerán ejemplos de las aportaciones de la variación a este relevante capítulo de la didáctica de la lengua.

El tercer principio de la gramática pedagógica ha fomentado un notable despliegue bibliográfico en los últimos años: la implementación de la propuesta curricular de incidir, en la etapa de secundaria, en el componente metalingüístico como metodología didáctica imprescindible en la enseñanza de la gramática.

Bosque, uno de los autores que ha propuesto una gran diversidad de actividades centradas en la perspectiva metagramatical, defiende la relevancia de este planteamiento didáctico (2018: 33):

deberíamos impulsar formas de reflexión que, sin implicar un aparato formal o teórico complejo o una terminología alambicada, permitieran a los alumnos captar las relaciones que existen entre la forma y el sentido, ya que es siempre más importante aprender a distinguir matices que memorizar nomenclaturas y aplicarlas mecánicamente

Camps (2000: 104 y ss.) considera que una gramática basada en el uso y en la función comunicativa debe abordar una programación de ejercicios de este tipo, porque el enfoque comunicativo y la consecuente reflexión en torno al uso de las unidades gramaticales forman parte de un *continuum* que desarrolla múltiples relaciones, que permiten conectar la gramática implícita de los hablantes con los conocimientos impartidos. Así lo reconoce Brucart (2000: 167): «la principal justificació de l'anàlisi gramatical hauria de ser la de utilitzar-se com un procediment a través del qual l'estudiant reflexiona críticament sobre el seu coneixement implícit de la llengua».

Esta dimensión de la enseñanza gramatical afecta también al texto, y así, según señala Camps (1994: 89), las actividades encaminadas a la revisión de textos, basadas en el modelo cognitivo de la composición escrita, permiten aplicar criterios de reflexión sobre el uso de los componentes discursivos en función de criterios pragmáticos y comunicativos.

También en este terreno la variación ofrece un campo de trabajo con notables implicaciones didácticas. Tal es el caso, por ejemplo, de la variabilidad del sujeto en español en dos aspectos relevantes de su sintaxis: la expresión vs. ausencia (5) de los

sintagmas que desempeñan esta función (incluso en contextos de mayor complejidad estructural (6)), especialmente en el caso de los pronombres, y la anteposición/posposición respecto al verbo (7).

- (5) Nos dijo que tuviéramos paciencia/Él nos dijo que tuviéramos paciencia
- (6) Las personas que conozco son muy leales/Yo, las personas que conozco son muy leales
- (7) Los amigos de la infancia invitaron a María/A María la invitaron los (sus) amigos de la infancia

Las actividades programadas deben ir dirigidas a la reflexión por parte del alumnado en torno a qué razones pragmáticas y comunicativas obedece la presencia del sujeto expreso en una lengua de sujeto nulo como el español, en la que la variante no marcada es la elisión, y, en esta misma línea, qué factores, también discursivos, favorecen una posición u otra del sintagma sujeto. Lo que se está trabajando, a través de esta metodología metagramatical, son los procesos de tematización y de ordenamiento informativo de los componentes del enunciado, lo que supone una aportación notable en el ámbito de la competencia estratégica.

4. LA VARIACIÓN EN LAS DISCIPLINAS DE LA GRAMÁTICA DEL DISCURSO

Pese a que algunas aproximaciones han sido ya expuestas en los anteriores apartados de este capítulo, en el presente se pretende sistematizar cuáles son las aportaciones de la metodología variacionista en las tres grandes disciplinas de las que se nutre una gramática del discurso como paradigma de la gramática pedagógica: la sociolingüística, el análisis del discurso y la pragmática.

4.1. LA SOCIOLINGÜÍSTICA

La contribución de la disciplina sociolingüística al modelo de gramática discursiva y pedagógica resulta primordial, sobre todo para la dimensión variacionista, puesto que esta epistemología surgió desde las diferentes aproximaciones a la vertiente social del lenguaje que comparten el objetivo de explicar por qué se produce la diversidad de emisiones lingüísticas entre los hablantes de una comunidad y de proyectar sobre la descripción lingüística la perspectiva de la regla variable, expuesta por Labov, frente a la regla categórica del modelo chomskiano. Todo ello condujo hacia la crisis de la gramática prescriptivista ante una visión de índole comunicativa y descriptiva, que aplica categorías valorativas sobre los fenómenos lingüísticos basadas en la aceptabilidad en función de una serie de factores de diversa procedencia.

Para los intereses de este trabajo, conviene recordar, además, que las diferentes corrientes sociolingüísticas posteriores a Labov han ampliado los centros de interés a una aplicación del modelo variacionista a mecanismos que van más allá de los niveles fónicos y morfológicos, como recuerda Moreno Fernández (2012: 13):

la derivación hacia ámbitos de interés diferentes de los que preocupaban en sociolingüística durante los años setenta, como la variación en el nivel sintáctico y discursivo, la riqueza estilística o el manejo de factores pragmáticos, ha llevado a hablar de una sociolingüística post-laboviana

La sociolingüística plantea que las variables lingüísticas están condicionadas por factores de diversa naturaleza, que, como veremos a continuación, deben ser tenidos en consideración en un planteamiento didáctico de la programación lingüística.

a) Factores sociales

Las investigaciones sociolingüísticas han demostrado la existencia de diferencias en torno a la variación lingüística de índole generolectal (hombres y mujeres), sociocultural y de edad.

El factor etario es el más relevante para el objetivo de este capítulo. Sus particularidades en torno a cómo contribuye en el uso y vigencia de las formas lingüísticas ha sido estudiado por numerosos autores, entre los que cabe destacar la contribución de Silva-Corvalán y Enrique-Arias (2017: 123 y ss.), que destacan, junto al resto de factores sociales, su implicación en los procesos de cambio lingüístico. En el caso concreto de los hablantes jóvenes, junto a los sectores medios y bajos de la sociedad, son los principales responsables de lo que Labov definió como los «cambios desde abajo».

Frente al efecto neutralizador de las diferencias de uso promovido por el modelo estándar, las programaciones de aula para el alumnado de secundaria deberían tomar en consideración algunas de las aportaciones de la sociolingüística variacionista, que afectan a mecanismos gramaticales y discursivos de diversos niveles. Esto contribuiría a consolidar la imagen de lengua de uso, afianzando su dimensión comunicativa, además de conectar con las expectativas del discente, sin que ello suponga renunciar a ampliar sus conocimientos estratégicos.

Así, por ejemplo, la variación que se produce en las cláusulas relativas de lugar, entre los nexos adverbiales (8) y los pronominales (9), ha sido estudiada por algunos autores (Blas Arroyo et alii 2019: 224) que demuestran la preferencia de las generaciones jóvenes por la primera variable frente a la segunda, considerada de un nivel formal superior.

(8) La casa *donde* sucedió todo está alejada

(9) La casa *en la que* sucedió todo está alejada

Esta constatación permitiría entender (y actuar –si fuera necesario–) la omnipresencia entre el alumnado delnexo adverbial, incluso en distribuciones que llevan al límite el significado locativo (p. ej. *la metodología donde mejor se aprecian estos valores es la constructivista*), pero también incidir en la variante estilística en el uso de las variables, insistiendo en el uso de las formas pronominales en textos escritos de carácter formal como modo de contribuir a la progresión de la competencia lingüística y al enriquecimiento de las formas disponibles.

En la línea de contribuir a las orientaciones metodológicas de programación relacionadas con las actuaciones lingüísticas de los jóvenes, se pueden citar algunos ejemplos más entre el volumen creciente de trabajos en este sentido.

Mahler (1996) abordó la variación temporal presente histórico/pretérito perfecto simple en las narraciones orales y escritas de los jóvenes. Comprobó que la alternancia era muy importante en el canal oral (72% de los textos del corpus) y apenas significativo en el escrito (8%). Analizó, además, en qué contextos discursivos se producía con mayor frecuencia la alternancia (por ejemplo, tras ciertos conectores y en las secuencias de mayor complejidad narrativa).

Estudios como el citado aportan información necesaria para programar aspectos relacionados con la cohesión temporal en tipologías textuales que tienen una notable presencia en la etapa de secundaria.

Baste una muestra más para comprobar la importancia de la variación relacionada con el factor etario en la didáctica de la lengua. Albelda (2018) ha analizado la variación de los mecanismos atenuadores en la argumentación en función de la edad.

Los resultados obtenidos permiten comprobar que el grupo juvenil se encuentra en la zona media en la aplicación de las estrategias mitigadoras (los mayores de 35 años serían los que más las utilizan y los de edad superior a los 55 los que menos). Además, observa que los mecanismos más utilizados por los jóvenes son la impersonalización, el paralenguaje y los marcadores discursivos, por ser los que más contribuyen a la función más asociada con la autoimagen.

Dada la importancia concedida por los planes de estudio a la argumentación, oral y escrita, estas indicaciones de origen variacionista pueden resultar determinantes a la hora de plantear cuáles los núcleos de interés didáctico en los que es necesario insistir.

b) Factor geográfico

Los estudios de sociolingüística han atendido tradicionalmente los aspectos dialectológicos como un factor determinante para explicar aspectos lingüísticos que, en los últimos años, han ido más allá del interés inicial por los fenómenos fónicos.

De esta manera, los trabajos en este campo han aportado rasgos que resultan relevantes para la programación de una gramática comunicativa de uso, capaz de integrar este factor con el fin de potenciar la dimensión didáctica de los contenidos.

Basten, como ejemplo, las investigaciones (Blas Arroyo et alii 2019: 252 y ss.) en torno a la variación en el ámbito de las perífrasis modales deónticas (*haber del tener que*).

Si la variante con el auxiliar *tener* es mayoritaria en el español estándar, en las zonas de bilingüismo catalanoparlantes la presencia de la forma con *haber* presenta unas frecuencias de uso muy superiores al resto de variedades geográficas por su amplia difisión, a lo que ha contribuido la presión normativista frente a la variable considerada como castellanismo.

Esta situación debe contemplarse cuando se plantee una didáctica de las construcciones modales permeable a los usos comunicativos del alumnado, sobre todo en una programación que integre a todo el sistema de perífrasis modales, con la presencia de las variantes *deber/deber de* y las diferencias que la norma establece entre sus valores deónticos y epistémicos.

c) Factor estilístico

La sociolingüística laboviana determinaba que las diferencias estilísticas dependían del grado de atención del hablante ante su acto de habla y, así, proponía una progresión que iba desde el estilo casual (EC) a las variantes estilísticas más formales. Este principio establecía, pues, una correlación entre la situación comunicativa y el estilo de habla: conforme el estilo es más informal tienen más incidencia las variantes vernáculas y, en sentido contrario, cuando es más formal hay una presencia mayor de las variantes estándares y prestigiosas.

El desarrollo posterior de estos principios, como señalan Cutillas y Hernández (2018), ha llevado a considerar la variación estilística como una acción proactiva del hablante, que adapta su estilo a las características de la audiencia, al contexto de uso y a los objetivos perseguidos en la comunicación interpersonal.

Algunos estudios ofrecen conclusiones que pueden ser trascendentes en la labor didáctica. Tal es el caso de los que han analizado las relaciones entre el tipo de discurso, el tema tratado y los objetivos comunicativos con la mayor o menor selección de las variantes vernáculas (cfr. Blas Arroyo 2005. 51 y ss.): los discursos dialógicos y narrativos son los más proclives a estas variantes, mientras que los argumentativos son mucho menos propicios.

Llegados a este punto, es el momento idóneo de plantear la presencia del registro coloquial en la formación del alumnado en una didáctica de la lengua capaz

de vertebrar un modelo de actuación que contemple las posibilidades de selección estilística como un componente notable de su competencia estratégica.

La contribución del estilo coloquial y de las variantes vernáculas a la enseñanza-aprendizaje de la lengua puede sintetizarse en los siguientes ámbitos de actuación:

1. La educación conversacional, como disciplina transversal capaz de incorporar la educación en valores, permite «l'acostament directe a l'oralitat primigènia i la sistematització de les seues estratègies discursives» (Dolz y Schneuwly 2006:10), tanto en situaciones que exigen un grado de formalidad notable como en las que se aproximan al polo de naturalidad expresiva. La finalidad es lograr la eficacia comunicativa, para lo cual existen una serie de mecanismos y de operaciones cognitivas que garantizan el máximo de expresividad en el mensaje y, con ello, su productividad 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.

2. La dimensión pragmática, situacional, 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 (unidades fraseológicas: rutinas conversacionales, frases hechas, locuciones y marcadores, etc.).

3. La presencia de rasgos coloquiales en la textualidad, sobre todo en determinadas tipologías presentes en el currículo de secundaria (periodística, publicitaria, divulgativa) obedece a una estrategia discursiva oralizada que se manifiesta en la selección de recursos conversacionales con una finalidad comunicativa concreta. Se transmite así una imagen que contribuye a la eficacia y expresividad del mensaje en dos direcciones: frente a la arbitrariedad del modelo más formal, se proyecta una imagen de dinamismo, de espontaneidad y de naturalidad, selección que entronca con la lengua viva, en uso, permeable a la idea de comunicación cotidiana.

Resultan interesantes, en este marco de actuación, los 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; el discurso reportado, con la opción de mantener la imagen coloquial de las citas, para señalar el contraste entre

la voz del narrador, y la de las formas reportadas, caracterizadas por su mimesis de la oralidad, lo que potencia el efecto de diálogo entre los códigos concurrentes. El uso de los marcadores en los que la claridad expositiva, propios del discurso escrito, se ve salpicada por unidades conectivas de procedencia coloquial, cuyo fin es transmitir la imagen de «andadura a golpes de subjetividad» (Vigara 2005: 421): comentadores, reformuladores, marcadores de alteridad, etc. Finalmente, la selección léxica, sobre todo el uso de la fraseología, del léxico familiar, así como de recursos creativos de dicho ámbito –sufijación valorativa, composiciones morfológicas, etc.– que afianzan el principio de idiomática, sin olvidar las unidades con un intenso anclaje pragmático, como las interjecciones.

4.2. ANÁLISIS DEL DISCURSO

Los estudios orientados hacia el discurso se centran en la aportación de aspectos como el componente lingüístico formal, el semántico-pragmático, la incidencia de la situación comunicativa, su función social, así como la presencia de los participantes en el acto comunicativo y el canal por el que se transmiten.

La unidad de descripción de esta disciplina es el texto, considerado en su dimensión discursiva, es decir, como construcción que actúa en una situación comunicativa dada. 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: 94), y el conocimiento de las estructuras lingüísticas.

En su vertiente vinculada con los mecanismos que contribuyen a la producción de un texto eficaz en su función comunicativa, la variación puede aportar una notable contribución en los diferentes niveles implicados en el entramado discursivo:

- La progresión temática, relacionada con las operaciones cognitivas que determinan el establecimiento de la referencia y el control/regulación de la orientación informativa (tema/rema).
- Los mecanismos de cohesión léxica y gramatical.
- La coherencia, que se centra en los elementos del contexto, el conocimiento compartido por los interlocutores y las estrategias desplegadas para hacer relevante la información.
- El anclaje déictico que sitúa al texto en las coordenadas contextuales de índole espacio-temporal y contribuye a fijar el estatuto de los interlocutores.

Veamos algunas muestras de la aplicación de los principios variacionistas a los componentes de la gramática del texto y al discurso.

Los mecanismos de la cohesión, como expresión de aspectos de la coherencia y de las estrategias pragmáticas de la información, han sido objeto de un interés singular en cuyos resultados se percibe el rastro de la metodología variacionista.

La teoría de la accesibilidad a los antecedentes de los mecanismos referenciales en el texto (Ariel 1990) permite determinar la selección de las formas anafóricas en el texto en función del grado de accesibilidad de las diferentes categorías (de los marcantes de accesibilidad baja como el SN definido, a los de accesibilidad alta, como los pronombres) y de los factores que afectan a la recuperación de los antecedentes (distancia textual, prominencia del antecedente, naturaleza de la conexión).

Algunos estudios muestran cuáles son las opciones en la selección de los mecanismos cohesivos por parte de los estudiantes. Tal es el caso de Ribera (2012), que en su análisis de un amplio corpus de escritos narrativos del alumnado de ESO comparándolos con producciones de expertos, ofrece informaciones de sumo interés para los objetivos de una gramática pedagógica.

Concluye, en primer lugar (Ribera 2012: 208), que los principales problemas en el uso de los mecanismos de cohesión radican no en el establecimiento de la referencia, sino en su mantenimiento en el discurso, sobre todo a través de las categorías implicadas en la anáfora gramatical. Además, en el ámbito de la cohesión léxica (Ribera 2012: 183), observa que el alumnado se decanta por los recursos de la repetición frente a los de la reiteración, y entre estos, los menos utilizados son la hiperonimia/hiponimia y las proformas léxicas.

Conviene tener presente, como otro aspecto que vincula la variación gramatical con el discurso, la siguiente constatación de Moreno Fernández (2009: 35-36): «muchas variantes aparentemente sintácticas se explican solo desde el discurso y la pragmática».

Tal es el caso, por ejemplo, de los demostrativos, ubicados tradicionalmente en el ámbito de la deixis espacio-temporal, pero cuya elección, tanto en lo que afecta a su significación como a su posición respecto al nombre, puede depender de factores pragmáticos y discursivos.

Así, la anteposición y selección de uno de los tres demostrativos convierte el señalamiento en una orientación de proximidad/lejanía respecto al centro deíctico del enunciado que obedece al criterio afectivo de la mostración en términos de cercanía, atenuación o alejamiento (10).

- (10) (a) Hoy conoceremos a *esta* persona que vino ayer
- (b) Hoy conoceremos a *esa* persona que vino ayer.
- (c) Hoy conoceremos a *aquella* persona que vino ayer

Esta misma orientación mostrativa, pero en sentido negativo, refleja la elección de la variante pospuesta (11).

- (11) (a) Ahí tienes el libro este que querías
- (b) Ahí está el libro ese que querías
- (c) Ahí está el libro aquel que querías

Un caso notorio en la línea expuesta es la que corresponde a la selección de los tiempos verbales. La elección de formas procedentes del futuro, condicional, pretérito imperfecto o pretérito perfecto compuesto, por citar los tiempos más estudiados, obedece a criterios alejados de la temporalidad y de la modalidad, para explicarse por motivos discursivos relacionados con la evidencialidad.

Los trabajos sobre esta categoría verbal (Bermúdez 2005, Escandell 2010, Azpiazu 2016, Böhm 2020) revelan que usos como los descritos en (12) reflejan la intención comunicativa del hablante con el fin de expresar su actitud hacia las condiciones de verdad del mensaje, en cuanto que proceden bien de una fuente indirecta o bien de un proceso inferencial interno, que puede provenir de una información previa, incluso compartida con el oyente.

- (12) (a) Esta noche *había* una actuación, pero la han aplazado
- (b) Es pronto. No *habrá llegado*
- (c) Las encuestas indican que las elecciones de la pandemia *dejarían* en Galicia el resultado clásico

Finalmente, la idea de los discursos como constructos sociales determinados por una finalidad comunicativa en una situación social concreta aporta la noción de tipología textual y de registro, en los que se produce la confluencia de la variación funcional con el estilo al identificarlo como la relación entre el potencial semántico y la situación comunicativa: la lengua ofrece una serie de posibilidades expresivas que adquieren su funcionalidad comunicativa en el contexto en que se producen. Esta nueva vertiente del análisis del discurso y de su vertiente estilística, con su «sesgo situacional [...] se nos aparece vestida de gramática pragmática» (López García 2000:21).

De esta forma, la variedad discursiva permite que, como indica Moreno Fernández (2012: 81), «la lengua despliegue un rico repertorio de transformaciones discursivas que permiten decir cosas diferentes de modos diferentes o las mismas cosas de maneras distintas».

La competencia estratégica del alumnado le debe permitir actuar no solo para elegir la variedad funcional adecuada a cada situación, sino también para desplegar todos los mecanismos que contribuyen a la eficacia comunicativa del discurso.

En un trabajo panorámico ilustrativo, Gerrero (2013) expone las aportaciones de la metodología variacionista en este ámbito. Destaca que así como hay trabajos muy interesantes, para el objetivo didáctico de este capítulo, en torno a unidades del discurso como los marcadores y su relación con las tipologías textuales, no ocurre lo mismo con las macroestructuras discursivas, más allá de algunas aproximaciones a los factores que determinan la selección de algunos modelos de secuenciación.

4.3. LA PRAGMÁTICA

Los estudios de pragmática se han convertido en un referente ineludible en una gramática que trascienda la visión inmanentista e incorpore al contexto como referente del significado no solo de los enunciados sino también de las funciones gramaticales y las categorías. Se trata, en definitiva, de una aportación necesaria en una perspectiva de la didáctica de la lengua que se ajuste al modelo comunicativo.

La variación ofrece, en este campo, numerosos recursos relacionados con diferentes niveles de la programación didáctica, cuyo común denominador es determinar la elección por parte del hablante, entre las diferentes posibilidades presentadas por el sistema, del mecanismo que se ajusta mejor a sus necesidades comunicativas.

Un terreno abonado para la implementación de esta metodología es el de 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 (2004: 186) «los actos de habla catalogan las intenciones y analizan los medios lingüísticos que se usan para expresarlas».

Así, se pueden abordar cuáles son los mecanismos disponibles para el hablante para formular una petición, o una orden, a partir del potencial comunicativo de las modalidades oracionales (interrogativa, exhortativa, etc.), de los tiempos verbales (condicional, pretérito imperfecto, por ejemplo), y de otros recursos que, como los citados, dependen de factores vinculados con la cortesía (grado de atenuación del enunciado) y la situación comunicativa (mayor o menor formalidad/espontaneidad).

Otro aspecto reseñable es el de la déxis personal en las denominadas estrategias de desfocalización (Haverkate 1994: 131 y ss.). La selección de una u otra forma pronominal obedece a factores diversos de índole comunicativa, como el grado de implicación con el interlocutor y la proximidad a la expresión coloquial de la impersonalización con la segunda persona (13), o el tipo de discurso, con las estrategias de mayor despersonalización en los enunciados de contenido universal en los textos científicos-académicos (14) y las que persiguen la solidaridad perlocutiva del receptor, como en el caso de los textos publicitarios (15).

- (13) *Vas* a clase y no sirve para nada
- (14) *Se llega* así a la conclusión/*Llegamos* así a la conclusión
- (15) Lo único que *necesitas* para ser el rey de multimedia es un dedo

También la noción de relevancia (Sperber y Wilson 1986) aporta enfoques imprescindibles a la gramática pedagógica en cuanto que permite interpretar las formulaciones gramaticales en función de las necesidades comunicativas del hablante, lo que repercute en cómo se organiza la información.

Desde esta perspectiva, cobra importancia en la enseñanza de las construcciones gramaticales los principios de tematización y de focalización, como actuaciones basadas en la elección por parte del emisor de las variantes que mejor se ajustan a sus objetivos comunicativos, pues le permiten situar el centro de interés en secuencias concretas del enunciado a partir de los recursos ofrecidos por la lengua (16).

- (16) (a) El jardinero regó las plantas
- (b) Las plantas las regó el jardinero
- (c) Nunca supe la verdad de los hechos
- (d) La verdad de los hechos, nunca la supe

5. CONCLUSIÓN

La aportación de la metodología variacionista a la didáctica de la lengua, en su dimensión comunicativa, resulta determinante en un enfoque centrado en el alumnado, en su actividad como hablante, capaz de superar las limitaciones tradicionales de una gramática meramente descriptiva y de «establecer puentes entre la utilización espontánea, los usos elaborados y los conocimientos básicos sobre la lengua propios de la sociedad del conocimiento»(Rodríguez Gonzalo 2012: 97).

Para ello es necesario, en primer lugar, plantear una visión operativa sobre la teoría de la variación que permita abarcar ámbitos de aplicación didáctica que vayan más allá del reduccionismo teórico propuesto en los manuales de texto. Ello implica no limitarse a una proyección como materia aislada de contenidos que de manera habitual solo comprenden la cuestión diatópica, sino convertir la metodología de la variación en un instrumento idóneo para implementar los espacios de intervención nucleares en una gramática pedagógica como la descrita en estas páginas.

Este cambio de orientación metodológica respecto al modelo de la enseñanza prescriptiva exige una formación del profesorado que no solo afecta a la dimensión didáctica de la propuesta educativa, como es habitual y así lo recogen los diversos centros encargados de la renovación pedagógica, sino a la actualización de

conocimientos conceptuales, no siempre contemplados por los planes de estudio universitarios.

Únicamente desde un aprendizaje consolidado en lo que supone una perspectiva variacionista sobre el fenómeno lingüístico y comunicativo, capaz de abarcar las diferentes vertientes expuestas en este trabajo, se puede realizar una transposición didáctica de una metodología que permite integrar, en la didáctica de la gramática, los diversos ejes de interés procedimental, el discursivo, el sociolingüístico y el pragmático, sin olvidar la actividad metalingüística. Así lo señala Bosque (2018: 34):

En la lista de cambios urgentes que la enseñanza de la gramática nos exige deberían estar los destinatarios mismos de la formación lingüística de carácter más técnico. No me cabe duda de que han de ser los profesores de lengua los que mejoren su formación, pero no para transmitirla a sus alumnos en toda su crudeza (a diferencia de lo que se pensó en España durante casi dos décadas), sino para extraer de ella las bases necesarias para plantearles formas de reflexión simplificadas y directas, y por tanto cercanas y perfectamente comprensibles.

Urge, pues, una renovación de los planteamientos sobre los que se sustentan las programaciones para dar cabida en la enseñanza de L1 al modelo del enfoque comunicativo, impulsado desde la referencia curricular, en el que, como se ha defendido en las páginas precedentes, la propuesta variacionista encuentra su canal adecuado de transmisión y puede mostrar todo su potencial formativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBELDA, Marta (2018): «Variación sociolingüística de los mecanismos mitigadores: diferencias de uso en edad y sexo»; *Cultura, Lenguaje y Representación*, XIX, pp. 7-29.
- ARIEL, Mira (1990): *Accessing Noun-Phrase Antecedents*; London: Routledge.
- AZPIAZU, Susana (2016): «Evidencialidad en el pretérito perfecto compuesto del español: revisión y propuesta»; en Ramón González et alii (eds.), *La evidencialidad en español: teoría y descripción*; en Madrid: Vervuert Verlagsgesellschaft, pp. 303-325. DOI:<https://doi.org/10.31819/9783954878710>.
- BERMÚDEZ, Fernando. (2005): «Los tiempos verbales como marcadores evidenciales: El caso del pretérito perfecto compuesto»; *Estudios filológicos*, 40, pp.165-188.DOI:10.4067/S0071-17132005000100012
- BERNÁRDEZ, Enrique (2000): «Texto y oración: ¿es posible una visión común?»; *Cuadernos de Filología Italiana*, Vol. extra 1-2, pp.809-829.
- BLAS ARROYO, José Luis (2005): *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua en contexto social*; Madrid: Cátedra.
- BLAS ARROYO, José Luis (dir.) et alii (2019): *Sociolingüística histórica del español. Tras las huellas de la variación y el cambio lingüístico en textos de inmediatez comunicativa*; Madrid: Iberoamericana-Vervuert.

- BÖHM, Verónica. (2020): «La función modal y evidencial del pretérito imperfecto. Un análisis de corpus basado en CREA»; *Boletín de filología*, 55 (2), pp. 311-344. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032020000200311>.
- BOSQUE, Ignacio (2018): «Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática»; *ReGrOC | Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1/1, pp. 11-36. DOI: [org/10.5565/rev/regroc.12](https://doi.org/10.5565/rev/regroc.12).
- BOSQUE, Ignacio; Ángel J. GALLEGO (2016): «La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática»; *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54 (2), II Sem., pp. 63-83.
- BRONCKART, Jean-Paul (2004): *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*; Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- BRUCART, Josep M^a (2000): «L'anàlisi sintàctica i la seva terminologia en l'ensenyament secundari»; en Jaume Macià y Joan Solà (eds.), *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques*; Barcelona: Graó, pp. 163-229.
- CAMPS, Anna (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*; Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, Anna (2000): «Aprender gramática»; en Anna Camps y Montserrat Ferrer (coords.), *Gramática a l'aula*. Barcelona: Graó, pp. 101-118.
- CAMPS, Anna (2010): «Hablar y reflexionar sobre la lengua»; en T. Ribas (coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática*; Barcelona: Graó, pp. 13-32.
- CAMPS, Anna; Felipe ZAYAS (2006): *Secuencias didácticas para aprender gramática*; Barcelona: Graó.
- CANALE, Michael (1995): «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje»; en Miquel Llobera (coord.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*; Barcelona: Edelsa, pp. 63-82.
- CHEVALLARD, Yves (1997): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*; Montevideo: Aique editor.
- CUENCA, M^a Josep (1992): *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*; Valencia: Tàndem.
- CUTILLAS, Juan A.; Juan M. HERNÁNDEZ (2018): «Modelos sociolingüísticos de variación estilística»; *Tonos Digital*, 35.
- DOLZ, Joaquim; Bernard SCHNEUWLY (2006): *Per a un ensenyament de l'oral. Iniciació als gèneres formals a l'escola*; Valencia/Barcelona: IIFV-PAM.
- DOLZ, Joaquim; Roxane GAGNON; Santiago MOSQUERA (2009): «La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción»; *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, pp. 117-141.
- ESCANDELL, M^aVictoria (2004): «Aportaciones de la pragmática»; en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*; Madrid: SGEL, pp. 179-198.
- ESCANDELL, M^a Victoria (2010): «Futuro y evidencialidad»; *Anuario de Lingüística Hispánica*, XXVI, pp. 9-34
- GONZÁLEZ NIETO, Luis (2001): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*; Madrid: Cátedra.
- GUERRERO, Silvana (2013): «Sobre la aplicación de la perspectiva sociolingüística al estudio de la variación discursiva: el caso de la narración de experiencia personal»; *Onomázein*, 28, pp. 188-200. DOI:10.7764/onomazein.28.24.

- GUITART, Jorge M. (2013): «Del uso de las oraciones hendidas en el español actual»; *Revista Internacional d'Humanitats* 27, pp. 89-104.
- GUTIÉRREZ, Marco A. (2004): *Perfiles comunicativos de la oración simple*; Madrid: Iberoamericana-Vervuert.
- HAVERKATE, Henk (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*; Madrid: Gredos.
- LÓPEZ GARCÍA, Ángel (2000): «La escuela española de estilística y la pragmática»; *Caplletra*, 29, pp. 13-22.
- MAHLER, Paula (1996): «El valor de presente histórico en narrativas infantiles orales y escritas»; *Estudios de Lingüística Aplicada*, 23/24, pp. 318-330.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2009): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*; Barcelona: Ariel.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2012): *Sociolingüística cognitiva. Propositiones, escolios y debate*; Madrid: Iberoamericana-Vervuert.
- PAYRATÓ, Lluís (1998): *Oralment. Estudis de variació funcional*; Barcelona: PAM.
- PÉREZ ESTEVE, Pilar; Felipe ZAYAS (2007): *Competencia en comunicación lingüística*; Madrid: Alianza Editorial.
- RIBERA, Josep (2012): *La cohesió lèxica en seqüències narratives*; Alicante/Barcelona. IIFL-PAM-IEC.
- RODRÍGUEZ-GONZALO, Carmen (2012): «La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico»; *Revista Iberoamericana de Educación*, 59 (1), pp. 87-118.
- RODRÍGUEZ-GONZALO, Carmen; Felipe ZAYAS (2017): «La relación entre conocimientos gramaticales y el aprendizaje de prácticas discursivas: el adjetivo como ejemplo»; *Caplletra* 63, pp. 245-277. DOI: 10.7203.
- SCHIFFRIN, Deborah (1994): *Approaches to Discourse*; Oxford: Blackwell.
- SERRANO, M^a José (2006): *Gramática del discurso*, Madrid: Akal.
- SILVA-CORVALÁN, Carmen; Andrés ENRIQUE-ARIAS (2017): *Sociolingüística y pragmática del español*; Washington D.C.: Georgetown University Press.
- SPERBER, Dan; Deidre WILSON (1986): *Relevance: Communication and Cognition*; Oxford: Blackwell.
- VIGARA, Ana M^a (2005): *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico*; Madrid: Gredos.
- ZAYAS, Felipe (1987): *Propuesta curricular de Lengua Castellana. Enseñanza Secundaria Obligatoria*; Valencia: Generalitat Valenciana-Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL GRADO DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN PRIMARIA: APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y SIGNIFICATIVO

LINGUISTIC VARIATION IN THE TEACHER IN PRIMARY EDUCATION DEGREE: AUTONOMOUS AND SIGNIFICANT LEARNING

ELIA SANELEUTERIO

Grupo de Investigación TALIS - Universitat de València

elia.saneleuterio@uv.es

RESUMEN

Se presenta la planificación y el análisis de su puesta en práctica de una tarea de escritura colaborativa sobre las variedades de la lengua española. La dinámica se implementó con estudiantes de Magisterio de primer curso e iba orientada al diseño y redacción de una unidad didáctica para sus futuros estudiantes de Educación Primaria. Tanto la exposición (tipología textual correspondiente al género discursivo elegido) como el tema de la variación lingüística se corresponden con sendos bloques de contenido de la materia universitaria de formación básica Lengua para Maestros. Las instrucciones, por su parte, atendían las tres fases de la escritura: planificación, textualización y revisión. El diseño consiguió que el alumnado comprendiera, con las limitaciones que se exponen, los conceptos básicos de la variación lingüística sin haber sido previamente explicados por parte de la profesora, sino que lo adquirió al implicarse en la tarea de simplificar el contenido para poder utilizarlo en su futuro profesional e incluso al tener la posibilidad (y aliciente) de testarlo antes de la entrega. Como estrategias de mejora, se recomienda ajustar la retroalimentación.

Palabras clave: variedades del español, formación docente, escritura colaborativa, fases de la escritura, aprendizaje autónomo.

ABSTRACT

The planning and analysis of its implementation of a collaborative writing task on the varieties of the Spanish language is presented. The dynamic was implemented with first-year Teaching students and was aimed at the design and writing of a didactic unit for their future Primary Education classes. Both the exposition (textual typology correspon-

ding to the chosen discursive genre) and the topic of linguistic variation correspond to two blocks of content of the basic university subject Language for Teachers. The instructions, meanwhile, addressed the three phases of writing: planning, textualization and revision. The design achieved that the students understood, with the limitations that are exposed, the basic concepts of linguistic variation without having been previously explained by the teacher: they acquired it by getting involved in the task of simplifying the content, in order to be able to use it in their professional future and even they could test it before delivering it. As improvement strategies, it is recommended to adjust the feedback.

Keywords: varieties of Spanish, teacher training, collaborative writing, phases of writing, autonomous learning.

1. INTRODUCCIÓN

EL PRESENTE CAPÍTULO presenta la planificación y puesta en práctica de una tarea que consiste en la preparación, en parejas colaborativas y por parte de docentes en primer año de formación, de un texto sobre las variedades del español, de tipología fundamentalmente expositiva y dirigido a sus futuros estudiantes de sexto curso de Educación Primaria.

El diseño, en sintonía con las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior, procura acciones docentes y discentes donde se priorice la adquisición de determinadas competencias por parte del discente. Cabe recordar que la competencia, como bien la define Perrenoud (2005), tiene una naturaleza dinámica; es decir, que alguien es competente «cuando activa y aplica con eficacia los conocimientos, las habilidades y las actitudes de forma integrada para resolver un problema o para llevar a cabo una actividad identificada en un contexto determinado» (Gómez-Devís 2014: 27). Esto exige, por supuesto, superar definitivamente el modelo de enseñanza magistral en las aulas universitarias, y especialmente en las carreras de Educación, cuyos y cuyas estudiantes se están formando para ser también docentes: deberían, por tanto, trascendiendo las propuestas de las editoriales, adquirir la competencia de saber optimizar los recursos para conseguir que su futuro alumnado, con sus características y necesidades concretas, sea a su vez competente, según lo establecido en el currículo de cada etapa (Ambròs, Ramos y Rovira 2009). Esta capacidad de adaptación que los futuros maestros y maestras tendrán que demostrar deberían experimentarla ya durante su formación, desde la perspectiva del aprendiz. Por eso, deberíamos primar, también en la universidad, metodologías docentes que favorecen la personalización de la enseñanza, es decir, que resulten adaptables a la realidad y posibilidades de cada estudiante.

Respecto a las competencias comunicativas en lengua escrita, están previstas en las competencias generales de los grados donde se desarrolló la experiencia, en concreto en relación con un nivel de corrección equiparable al C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (Consejo de Europa 2002). La

adquisición de estas competencias, por supuesto no exclusivas de las titulaciones de Humanidades y Ciencias de la Educación, no debe preocupar solo en los últimos cursos de la universidad; si bien es cierto que todo aspirante a graduarse debe saber expresarse por escrito de una manera correcta para poder superar su trabajo final de grado, su dominio de la lengua debe ir trabajándose progresivamente durante toda la carrera; de hecho, hay asignaturas donde más específica y explícitamente se hace hincapié en ello.

2. DISEÑO DE LA TAREA

La propuesta que describimos a continuación fue diseñada e implementada para la asignatura Lengua Española para Maestros, de primer curso de los grados de Maestro/a en Educación Primaria y Maestro/a en Educación Infantil de la Universitat de València. Cabe contextualizar que, a lo largo de cuatro meses, se abordan en esta materia –que incluye la asignatura pareja Llengua Catalana i Literatura– contenidos como la variación lingüística, los géneros discursivos académicos, la tipología textual expositiva y las principales cuestiones de norma y uso de las lenguas correspondientes, entre otros.

La tarea que, en este contexto, se propuso consistió en la redacción de un texto expositivo que correspondiera al género discursivo de la unidad didáctica. El nivel del destinatario a quien se dirigiera el texto debía corresponder a 6.º de Educación Primaria, de manera que se propició que cada estudiante imaginara que se trataba de un texto para su futuro alumnado. El tema del texto debía abarcar las variedades del español, uno de los bloques de contenido de la materia Lengua para Maestros, si bien se hizo hincapié en la conveniencia de adaptar el título al destinatario.

Las instrucciones proporcionadas a cada estudiante atendieron las tres fases de la escritura: planificación, textualización y revisión.

Planificación: se instó a reflexionar acerca de qué ideas convenía seleccionar, cómo se iban a estructurar, qué estrategias se iban a emplear para adaptar el texto resultante a los conocimientos previos de los destinatarios, cuáles son las convenciones del género discursivo en el que se enmarcaría dicho texto, etc. Asimismo, relacionando la tarea con las competencias trabajadas en otro bloque de la asignatura, se estableció la necesidad de anticipar posibles dificultades de comprensión por parte de los potenciales destinatarios, de manera que se pudiera intentar prevenirlas con estrategias adecuadas.

Textualización: al ser una tarea de realización en parejas de trabajo, las características propias de la escritura colaborativa pusieron de manifiesto algunas de las estrategias de redacción que normalmente se asumen de manera automática, como la decisión de emplear un léxico variado, pero adecuado a un nivel de Pri-

maria, la necesidad de justificar el empleo de unas estructuras sintácticas u otras, etc. También se destacó la importancia de la maquetación y del diseño visual de la composición, fases a veces resueltas sin reflexión explícita; en este caso, debían tomarse y justificarse decisiones en función del género discursivo y el destinatario (cuadros, imágenes, tamaño y fuente tipográfica, formas de destacar partes de la información...).

Revisión: se estableció la necesidad de autorrevisión y revisión intercambiada de forma y contenido (Álvarez Angulo 2011; Rodríguez Gonzalo 2014; Saneleuterio y García-Ramos 2015). La discusión e incorporación de cambios para mejorar el texto definitivo integra las competencias desarrolladas en los diferentes bloques de la asignatura, principalmente los relacionados con la exposición y con la norma y uso del español, aparte del bloque de contenidos propiamente dedicado a la variación lingüística.

La revisión, entre otros aspectos, debía servir para comprobar que la complejidad léxica, gramatical y conceptual fuera adecuada al destinatario: para ello, se estimó conveniente dar a leer el texto a un niño o niña, a ser posible de 6.º de Educación Primaria. La respuesta por su parte a algunas preguntas, planteadas por los estudiantes de manera oral tras la lectura, daría cuenta del nivel de comprensión del texto y del ajuste de la dificultad del reto. Esta conversación se recomendó que, en caso de tener lugar, fuera grabada para su posterior análisis. En todo caso, si los estudiantes tenían posibilidad de realizar esta puesta en práctica, se valoraría la entrega de un informe o reflexión a partir de la experiencia.

Cabe señalar que la extensión recomendada debía abarcar entre dos y cuatro páginas, sin contar la portada con los datos de autoría y el informe de la puesta en práctica, este último de carácter voluntario.

Finalmente, respecto al modo y plazos de entrega, se estableció la entrega en PDF mediante la plataforma virtual, medio que pretendía favorecer la creatividad de la presentación sin limitaciones provocadas por el uso de tinta o por los inconvenientes de impresión, y se fijó una fecha de entrega anticipada voluntaria, dos semanas antes que el plazo máximo, para quienes estuvieran interesados en contar pronto con su nota y, sobre todo, con retroalimentación detallada (Saneleuterio 2015).

2.1. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS

Dado que no dejan de demostrarse los beneficios del trabajo cooperativo (Pareja Olcina 2021), el diseño pretende optimizar la práctica de escritura de textos expositivos mediante la escritura colaborativa.

Asimismo, la elaboración en parejas, y no grupos, busca un diálogo fluido donde ambas partes tengan protagonismo en todas las fases del trabajo: planificación, textualización y revisión, con especial hincapié en esta última fase.

La orientación de la tarea hacia receptores de Educación Primaria, al conectar con el mundo para el que profesionalmente se está preparando el alumnado, pretende despertar la motivación y la significatividad del esfuerzo.

La recomendación de llevarlo a la práctica, además de motivar a los estudiantes que, ya en primero, están impacientes por tratar con niños y niñas, busca la optimización de recursos por parte de los estudiantes para lograr un texto comprensible.

La reflexión sobre la puesta en práctica es el broche final que, planteado de manera optativa, da cuenta de los estudiantes que han intentado alcanzar al máximo las competencias que esta tarea prevé.

2.2. CONTENIDOS

El material del que se recomendó a los estudiantes que partieran para preparar su texto se corresponde con los apuntes del segundo bloque de contenidos de la materia Lengua para Maestros, elaborados de manera muy sintética por parte de la profesora para el caso del español y publicados por Reproexpres (Saneleuterio 2018). Además, se recomendó la consulta de manuales específicos sobre las variedades de esta lengua (Aleza y Enguita 2002; 2010; Alvar 1996; Lapesa 1996; 2003; Montes Giraldo 1970; 1984; 1995) y sobre introducción a la didáctica de la lengua (Cassany, Luna y Sanz 2008) –cabe recordar que estamos en una asignatura de primer curso de Magisterio; es en cursos posteriores donde se desarrollan estos aspectos—. Si bien es cierto que estos contenidos constituyen esperablemente conocimientos previos del alumnado, por estar previstos en el currículo oficial de la educación básica, puede que encontremos en el aula estudiantes con otro perfil de ingreso en el sistema universitario. Teniendo en cuenta esta salvedad, los contenidos que en general debían recordar o actualizar para elaborar su propuesta corresponden al segundo bloque de la materia, titulado «Escuela y variedad lingüística», y pueden quedar esquematizados de la siguiente manera:

La lengua como conjunto de variedades: dialectos, sociolectos, registros

La variación lingüística

Variedades diacrónicas

Las variedades del español según las características del usuario: variedades geográficas y variedades sociales

Variedades diatópicas: idiolecto / el español en el mundo / el español en España y las lenguas cooficiales

Variedades diastráticas: sociolectos / factores: edad, sexo, nivel sociocultural, profesión, pertenencia a un grupo social determinado

Los registros como variedades de uso de la lengua. La lengua coloquial y el uso formal de la lengua. La norma lingüística del español y su lugar en la enseñanza

Variedades diafásicas o registros: culto literario / culto técnico / estándar / coloquial / vulgar / la elección de registro / factores que determinan la elección de registro: tema, canal, intención, situación, relación social o tenor interpersonal

El estándar y la norma lingüística: norma social

Escuela y variedad lingüística: el modelo de lengua

Estos contenidos están orientados al conocimiento que debe manejar el alumnado, en este caso maestros y maestras en formación. Además, como puede observarse, incluyen cuestiones que trascienden el tema de la variación lingüística, dado que abarcan también reflexiones sobre la enseñanza del estándar y el modelo de lengua de la escuela, pertinentes en el contexto de las titulaciones donde se implementó la tarea, dado el perfil del alumnado. Este par de aspectos constituyeron dos de los retos de la actividad: el texto resultante debía atenerse exclusivamente al tema de las variedades de la lengua española, así como ser adecuado y comprensible para estudiantes de 11 o 12 años, alumnado potencial de los futuros docentes que realizaron la tarea.

2.3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La asignatura donde se implementó la tarea que describimos está configurada siguiendo un modelo de evaluación continua, a lo largo de cuyo proceso se prevén diversas prácticas. Por este motivo, necesariamente no hay ninguna actividad que tenga mucho peso en la nota final, con excepción de la prueba final escrita, que aun así solo cuenta un 40% de la nota: 20% cada una de las partes, ambas eliminatorias, eso sí. Es importante puntualizar que una de estas dos partes consiste en la redacción de un texto expositivo. Así pues, para dar importancia a esta tarea a pesar del bajo porcentaje que podía representar en la evaluación final, se estableció que, además de como actividad de clase, la tarea serviría explícitamente como entrenamiento de examen, dado que se trata de una práctica de redacción de un texto expositivo: como se ha explicado arriba, se prometió retroalimentación específica e individualizada, especialmente sobre cuestiones de redacción, a aquellas entregas que se realizaran dos semanas antes del plazo establecido.

Además, precisamente para evitar la parcelación de pequeñas calificaciones, producto de un modelo de enseñanza basado fundamentalmente en la actividad del estudiante, esta práctica se planteó como optativa, es decir, para subir nota.

Los criterios de evaluación de la tarea quedaron establecidos desde el principio, de manera que los estudiantes los pudieran tener en cuenta a la hora de realizarla. Fueron los siguientes:

Dominio de las técnicas de exposiciónhasta 40%

Se evaluará la presencia de características lingüísticas propias de la tipología expositiva, la capacidad de organizar el contenido, de explicar los fenómenos descritos de manera clara y precisa, adecuada al nivel de los destinatarios, de ejemplificar, de expresar la objetividad, etc.

Recordad que no se admitirá ni una sola línea plagiada.

Redacción*hasta 40%

*Para evaluar esta parte se exigirá plena corrección ortográfica (revisad especialmente lo que Word no detecta).

Adecuación.....

Se valorará el empleo del registro estándar y la adecuación del léxico a la tipología expositiva.

Se evaluará el dominio de la puntuación, especialmente de las comas.

Cohesión gramatical.....

Se evaluará el dominio de la expresión lingüística y de las relaciones sintácticas, el respeto de las concordancias, regímenes preposicionales y conjugaciones verbales, la corrección y variedad de los conectores, etc.

Coherencia semántica.....

Se tendrá en cuenta el orden en la presentación de las ideas, la veracidad y pertinencia de estas, la ligazón de sentido entre los párrafos, la progresión de los razonamientos, la utilización de los vocablos con propiedad, la variedad y riqueza léxicas, el uso justificado de los marcadores, etc.

Puesta en práctica con un niño o niña (voluntario)

Reflexión sobre el resultado.....hasta 15%

Entrega de la grabación (se puede subir el archivo de voz desde el móvil al Aula Virtual) 5%

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se analizan algunas de las respuestas obtenidas a lo largo de los cursos académicos comprendidos entre 2014 y 2017, de entre un corpus de textos escritos por unos 240 estudiantes matriculados.

Para ello, estructuramos el contenido destacando dos aspectos clave: el aprendizaje autónomo y el significativo. Asimismo, el capítulo recoge las principales dificultades con las que se encontró el alumnado y aporta algunas estrategias para combatirlas.

3.1. APRENDIZAJE AUTÓNOMO

La tarea se concibe como una práctica de escritura de géneros expositivos. En este sentido, la instrucción sobre las características de la exposición y el acompañamiento en la evolución de las competencias requeridas es abordada en el aula de manera explícita. Sin embargo, la tarea incluye objetivos que trascienden la exposición, y que son los desarrollados de manera autónoma: las características de una unidad didáctica, que como tal no se trata en clase, y las cuestiones acerca de su contenido, la variación lingüística, que solo se facilita a los estudiantes de manera escrita.

Al finalizar cada curso, los estudiantes respondieron a algunas preguntas relacionadas con la experiencia. Conseguimos una muestra de 174 respuestas a un cuestionario diseñado para tal fin, del que destacamos algunas preguntas. Relacionado con el desarrollo autónomo de la expresión escrita favorecido por el planteamiento en parejas, casi un 80% de la muestra se posiciona en los niveles 4, 5 y 6 (de acuerdo, bastante de acuerdo y muy de acuerdo), entre quienes más de la mitad seleccionan la respuesta 5. En concreto, el enunciado del ítem era: «Al realizar el texto expositivo en parejas hemos hablado mucho sobre cómo escribir o reformular ciertos párrafos o expresiones».

Respecto a la pregunta «Creo que he aprendido más que si lo hubiera realizado solo», casi un 70% responden afirmativamente, siendo casi la mitad de ellos quienes optan también por la respuesta 5.

De manera coherente, ante la pregunta contraria, «Creo que si lo hubiera realizado solo lo habría resuelto antes y mejor», los porcentajes se invierten, aunque no con total exactitud, siendo menor el porcentaje resultante de 1 para esta pregunta que el resultante para el 6 de la anterior.

3.2. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Creemos que el aprendizaje adquirido mediante la realización de esta tarea ha resultado significativo para los estudiantes, y para afirmarlo nos basamos en algunas evidencias. Por una parte, percibieron la relación con su futuro profesional y, en concreto, con la necesidad de hacerse entender de una manera adecuada por parte de receptores de Educación Primaria. Por otra, percibieron la dificultad que

ello normalmente comporta, por lo que la profundización en las competencias en comunicación lingüística, y en comunicación en general, prioritarias en la materia, se vuelven más importantes todavía al vincularse con las competencias profesionales que deberán desempeñar.

3.3. PRINCIPALES DIFICULTADES

Analizadas las producciones de los estudiantes de seis grupos en los que se llevó a cabo la experiencia, correspondientes a los cursos académicos que van desde 2014 hasta 2017, se ha percibido que son varios los errores que más se repiten. En primer lugar, la confusión entre variedad de lenguas y variedad lingüística de una misma lengua hizo que algunas parejas aportaran ejemplos de una misma expresión en cada una de las lenguas cooficiales del Estado. En segundo lugar, la no discriminación de factores sociales con factores de uso provocó el cruzamiento de conceptos o ejemplos entre las variedades diafásicas y las diastráticas, o incluso la unión de ambas, como muestra la figura 1.

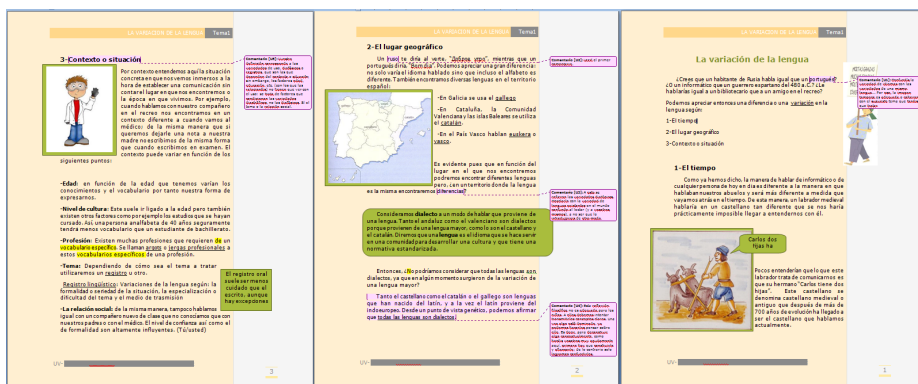


FIGURA 1. Producción con confusión entre aspectos diafásicos y diastráticos

En tercer lugar, no todas las parejas comprendieron el enunciado de la actividad, en la medida en que incluyeron el epígrafe «Lengua y escuela» en su propuesta. Estos tres errores tienen que ver con las dificultades de comprensión lectora de los estudiantes universitarios, especialmente cuando leen con predisposición a confirmar una hipótesis. En este sentido, probablemente no leyeron los apuntes para *aprender* algo nuevo, sino más bien para *recordar* algo que supuestamente ya sabían, pero que como se ha puesto de manifiesto no estaba bien asimilado. A tenor de estos tres errores comentados hasta ahora, podemos concluir, pues, que la lectu-

ra –tanto del enunciado de la actividad como de los apuntes proporcionados para llevarla a cabo– no fue realizada con la suficiente atención para ser comprendida correctamente.

Por último, en algunas de las producciones entregadas se percibió cierta dificultad para adecuar el texto al perfil de receptor al que va dirigido, tanto en cuanto al léxico, la maquetación o el nivel de dificultad de la sintaxis o de los conceptos: por un lado, había algunos que convenía obviar; y, por otro, aparte de que no entraba en el tema «Variedades de la lengua», las cuestiones sobre qué modelo de lengua ha de enseñar la escuela es obvio que no es un tema que interese a los alumnos de sexto de Educación Primaria.

3.4. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Podríamos pensar que estos problemas se podrían haber evitado con una actividad más pautada o precedida de una explicación magistral por parte de la figura docente. Sin embargo, creemos que, en esta ocasión, donde no hay peligro de enquistar errores, dejar al alumnado la ocasión de equivocarse comporta, entre otros, dos beneficios. Por un lado, al provenir su explicación de un texto expositivo escrito, la actividad evidencia las limitaciones de comprensión lectora de ciertos estudiantes en su propia lengua materna, algo de lo que no siempre son conscientes. Por otro lado, la oportunidad de errar puede ser aprovechada para reflexionar sobre su futura profesión docente –no olvidemos que son maestros y maestras en formación–, especialmente si desde la universidad la consideramos en sí misma una oportunidad para el aprendizaje. En este sentido, la acción más efectiva que no debe ser nunca omitida es la retroalimentación.

Sin embargo, como se ha demostrado en estudios previos (Saneleuterio 2015), el *feedback* en sí mismo no asegura el aprendizaje. Hemos de conseguir que este sea deseado por el aprendiz para que llegue a ser asimilado. Algunas de las estrategias para conseguirlo podrían ser el compromiso docente por dar retroalimentación inmediata a las entregas que cumplan una serie de requisitos, o bien el establecimiento de tareas de evaluación que recojan los resultados o competencias trabajados en esta de alguna manera.

En el caso de nuestra experiencia, donde los contenidos descritos estaban pactados como no evaluables directamente en el examen, la estrategia empleada fue la primera. Sin embargo, la segunda fue también considerada en la medida en que la retroalimentación incluía observaciones sobre la coherencia, adecuación y cohesión de los textos entregados, aspectos fundamentales para la superación de la prueba escrita y, por tanto, de la asignatura: las parejas que quisieran la respuesta

docente antes de la fecha de la prueba escrita, donde dichos aspectos de redacción iban a ser evaluados, debían entregar anticipadamente el trabajo.

Así se percibe en las respuestas del ítem «El *feedback* de tu profesora ha sido...»: destaca que el 42% se decanta por la valoración más positiva, 31% por la inmediatamente inferior, mientras que 17,2% marca la opción 3; en total, más del 90% de la muestra valora positivamente la retroalimentación recibida, por lo que podemos concluir que se ha conseguido el propósito de que las parejas tuvieran necesidad de ella, como requisito para que la aprovecharan.

4. CONCLUSIONES

En el contexto de una asignatura que cursan maestros y maestras en primer año de formación, la tarea de escritura descrita para ser desarrollada, de manera voluntaria en parejas colaborativas, versa sobre uno de los bloques de contenido de la materia, las variedades del español, y se pide que responda a una de las tipologías textuales también abordadas en el curso: la exposición, respetando concretamente un género discursivo con el que los estudiantes deberán enfrentarse continuamente a lo largo tanto de la carrera que comienzan como de su futuro profesional, la unidad didáctica. Además, uno de los aciertos del diseño es que se oriente a un curso para cuya docencia su titulación les capacita, concretamente 6.º de Educación Primaria.

El diseño, que no contempla la explicación del tema por parte de la profesora, consigue que el alumnado comprenda los conceptos básicos de la variación lingüística implicándolo en la tarea de simplificar el contenido para poder utilizarlo en su futuro docente. Asimismo, la oportunidad de dotar de comunicatividad real a su texto –dándolo a leer y a completar por estudiantes de 11 o 12 años– convierte las acciones de leer para informarse, leer para entender, leer para escribir y escribir para dar a entender en verdaderas tareas de aprendizaje significativo, cuanto más si se considera la escritura colaborativa como parte del proceso.

Finalmente, como estrategias para abordar las principales dificultades que las parejas de trabajo encontraron durante el proceso, se recomienda ajustar el *feedback* y diseñar previamente la entrega de modo que esa retroalimentación sea necesariamente aprovechada por parte del alumnado participante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEZA, Milagros, y José María ENGUITA (2002): *El español de América: aproximación sincrónica*; Valencia: Tirant lo Blanch.

- ALEZA, Milagros, y José María ENGUITA (coords.) (2010): *La lengua española en América: normas y usos actuales*; Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- ALVAR, Manuel (dir.) (1996): *Manual de dialectología hispánica*; Barcelona: Ariel.
- ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro (2011): «Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado»; *Revista Complutense de Educación*, 22/2, pp. 269-294 [en línea: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2011.v22.n2.38493].
- AMBRÒS, Alba, Joan Marc RAMOS y Marta ROVIRA (2009): *Abordemos las competencias. Las competencias básicas en el área de lengua*; Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- CASSANY, Daniel, Marta LUNA y Glòria SANZ (2008[1994]): *Enseñar lengua*; Barcelona: Graó.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común de referencia para las lenguas: aprender, enseñar, evaluar*; Instituto Cervantes.
- GÓMEZ DEVÍS, M.^a Begoña (2014): «Enseñar, evaluar, aprender e investigar en el aula universitaria de la mano de la materia *Lengua para Maestros*»; *@tic. Revista d'innovació educativa*, 12, pp. 26-34 [en línea: <http://dx.doi.org/10.7203/attic.12.3556>].
- LAPESA, Rafael (1996): *El español moderno y contemporáneo*; Barcelona: Crítica.
- LAPESA, Rafael (2003): «Nuestra lengua en España y en América»; en Pilar García Mouton (ed.), *El español de América*; Madrid: CSIC, pp. 15-28.
- MONTES GIRALDO, J. Joaquín (1970): *Dialectología y geografía lingüística. Notas de orientación*; Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- MONTES GIRALDO, J. Joaquín (1984): «Para una teoría dialectal del español», en *Homenaje a Luis Flórez*; Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, pp. 72-89.
- MONTES GIRALDO, J. Joaquín (1995): *Dialectología general e hispanoamericana. Orientación teórica, metodológica y bibliográfica*; Bogotá: Instituto Caro y Cuervo (3.^a ed. corregida y aumentada).
- PAREJA OLCINA, María (2021): «Animación lectora a través de la novela juvenil *Dame un like* con grupos cooperativos»; en *Nuevos caminos para la lectura, la literatura y la comunicación*; Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, pp. 185-196 [en línea: <http://dx.doi.org/10.21001/caminos.lectura.literatura.comunicacion.2021>].
- PERRENOUD, Philippe (2005): «La universitat entre la transmissió de coneixements i el desenvolupament de competències»; en Josep Carreras y Philippe Perrenoud, *El debat sobre competències a l'ensenyament universitari*; Barcelona: ICE Universitat de Barcelona, pp. 26-48.
- RODRÍGUEZ GONZALO, Carmen (2014): «Enseñanza de la gramática y escritura: el papel de la revisión»; *Lenguaje y Textos*, 40, pp. 19-31.
- SANELEUTERIO, Elia y David GARCÍA-RAMOS (2015): «Producción y revisión de textos escritos. Diseño cooperativo para la optimización del aprendizaje lingüístico de futuros maestros»; en Ramón Pérez Pérez, Alejandro Rodríguez-Martín y Emilio Álvarez-Arregui (eds.), *Innovación en la Educación Superior: desafíos y propuestas*; Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, pp. 425-432.
- SANELEUTERIO, Elia (2015): «Revisión y recepción de la retroalimentación en Lengua Española para Maestros. Estudio comparativo»; *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 15, pp. 23-42 [en línea: <http://academica-e.unavarra.es/handle/2454/20370>].
- SANELEUTERIO, Elia (2018): *Lengua y escuela. Géneros argumentativos*; Valencia: Reproexpres.

LA VARIACIÓN DIACRÓNICA EN EL AULA: UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA

DIACHRONIC VARIATION IN THE CLASSROOM: A TEACHING PROPOSAL

MANUEL NEVOT NAVARRO¹ E ISAAC CASTRILLO DE LA MATA²
Universidad de Salamanca

¹manuelnevot@usal.es; ²isaac_cdlm@usal.es

RESUMEN

El presente artículo se basa en la experiencia docente impartida en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca a alumnos de los primeros cursos de los grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria, en la asignatura Comunicación Lingüística, en el marco de varios Proyectos de Innovación Docente¹, los cuales han contado con la ayuda y dedicación de varios profesores de la Facultad de Filología².

Este taller responde a la necesidad de abordar la marcación diacrónica con los estudiantes y, en consecuencia, paliar el radical desconocimiento de las herramientas que tienen a su disposición para este fin, puesto que los nuevos egresados prácticamente desconocen la disciplina de la lexicografía. Asimismo, es un intento de responder a la práctica ausencia de materiales específicos sobre este fin, como constata la ausencia generalizada de una bibliografía específica sobre este aspecto: la enseñanza de la diacronía³.

¹ «La variación lingüística y cómo trabajarla en el aula: transcripción, digitalización, diccionarios, glosarios, bases de datos y otras herramientas para el estudio del léxico» (ID2013/126); «Variación y cambio lingüístico en el aula: Nuevas propuestas pedagógicas para acercar sincronía y diacronía» (ID2014/0070); «Recursos digitales para el estudio de la variación léxica en el marco del EEES» (ID2014/0210); «Autoevaluación y coevaluación del proceso del trabajo en equipo en el marco del EESS» (ID2015/0134)

² Fue impartida, en su primera edición, por los profesores Carla Amorós Negre, Francisco Javier Ruano García y Manuel Nevot Navarro, bajo la coordinación de Vicente J. Marcet Rodríguez. Más tarde, se fueron incorporando otros docentes. Rebeca Delgado Fernández, Isaac Castrillo de la Mata, Yeray González Plasencia, Celia Corral Cañas, M^a Isabel Pérez Alonso, Clara Grande López y Leyre Martín Aizpuru.

³ Aplicado a la enseñanza de ELE, pueden citarse los trabajos de Marcet Rodríguez (2020), Berta (1998), Bravo Bosch (1997), Fernández Astiaso (1997). Para su incorporación en el sistema

Palabras clave: didáctica, lexicografía, diacronía, propuesta, nuevas herramientas, corpus.

ABSTRACT

The following paper is the result of a teaching experience given to students belonging to the Education Faculty in the University of Salamanca, who were teaching the first courses of the Degrees in Early Childhood Education and Elementary Education and were attending the subject titled Linguistic Communication. This teaching experience was held within the framework of several Teaching Innovation Projects, which have had the help and dedication of several professors of the Faculty of Philology

This workshop was designed due to the fact of the necessity to address diachronic marking to students and, consequently, alleviate the radical ignorance of the tools available to them for this purpose, since new graduates are practically unaware of the discipline of lexicography. Likewise, it is an attempt to answer to the practical absence of specific materials on this end, as confirmed by the general absence of a specific bibliography on this aspect: the teaching of diachrony.

Keywords: didactics, lexicography, diachrony, teaching proposal, computing tools, corpora.

1. INTRODUCCIÓN

AFIN DE QUE SIENTAN LA NECESIDAD de consultar obras lexicográficas y como pretexto para abordar la marcación diacrónica, se entrega a los enseñantes algún fragmento en castellano de época medieval o renacentista. Sirvan de ejemplo estas líneas:

OPCIÓN A

Pues assí fueron passando su tiempo fasta que preñada se sentió, perdiendo el comer, el dormir y la muy hermosa color. Allí fueron las cuitas y los dolores en mayor grado, y no sin causa, porque en aquella razón era por ley establecido que cualquiera muger de estado grande y señorío que fuesse, si en adulterio se fallava, no le podía en ninguna guisa escusar la muerte.

(Rodríguez de Montalvo (1999, [s. XV]). *Amadís de Gaula*, I, 242-243).

El fragmento está relacionado con las siguientes asignaturas transversales: Literatura española (Los libros de caballerías); Historia de España e Historia Universal (La Edad Media europea); Ciencias de la salud (sexualidad).

educativo español y para el aprendizaje de la evolución de la lengua castellana, son dignos de mención los escritos de Vicente Llavata (2017), Pons (2015), Sánchez González del Herrero (2014), Torrens Álvarez (2007) y Folgar (2005). Como puede comprobarse, resulta evidentemente escasa la producción bibliográfica sobre este tema.

OPCIÓN B

Primeramente: quel dicho señor Visorrey da al dicho señor Adelantado la quinta parte de todos los aprovechamientos que, en lo que así es ido a pacificar y descubrir el dicho Francisco Vázquez de Coronado y capitanes y gente, hobiere, así por mercedes de Su Majestad, oficios e tenencias, como de los aprovechamientos que en cualquier manera hobiere o tuviere; de todo lo que el dicho Francisco Vázquez de Coronado hobiere descubierto por su persona o por sus capitanes y gente, en la conquista de la dicha tierra nueva, hasta el día de hoy; e así mismo el dicho señor Visorrey da al dicho señor Adelantado la quinta parte de todos los aprovechamientos y mercedes que de Su Majestad e de la tierra, en cualquier manera hobiere, de lo que por mar e por tierra descubrió el dicho capitán Hernando de Alarcón, con los tres navíos y gente quel dicho Visorrey envió, que al presente están en el puerto de Acapulco.

(Asiento y capitulaciones, entre el virrey de Nueva España, Don Antonio de Mendoza y el adelantado Don Pedro de Alvarado para la prosecucion del descubrimiento de tierra nueva, hecho por fray Marcos de Niza (2004, [s.XVI]), LXXXII).

Está párrafo puede vincularse con estas asignaturas transversales: Literatura española (Las crónicas); Historia de España e Historia Universal (La conquista americana).

Una vez leído el pasaje seleccionado, los alumnos tienen que contestar a estas breves cuestiones:

- ¿Te parece difícil el texto?
- ¿Te resulta familiar el léxico?
- Subraya las palabras que no comprendas o no sepas el significado.

Una alternativa para agilizar el proceso (o en caso de que los alumnos no sean muy participativos) consistiría en preguntar directamente qué significan determinadas voces, cuya significación se presume problemáticas, de modo que podemos centrar nuestra atención y el interés de los estudiantes en el tema que nos interesa.

Por propia experiencia, sabemos que, lamentablemente, los alumnos desconocen tanto la amplia variedad de obras lexicográficas disponibles como en qué consisten las marcas.

2. EL MUNDO DE LA LEXICOGRAFÍA

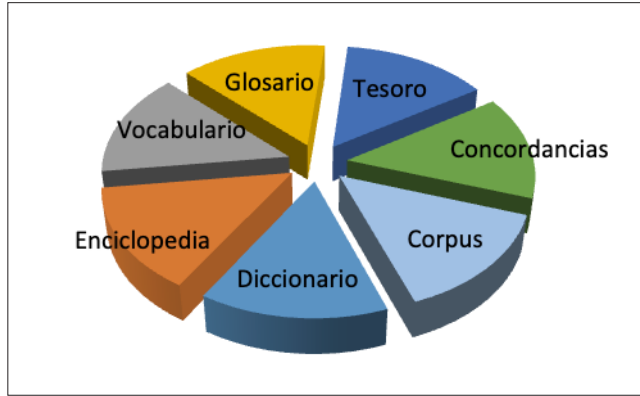


FIGURA 1. Las obras lexicográficas

2.1. LA VARIEDAD

Debido al general desconocimiento del campo de la lexicografía, es necesario explicar en qué consiste cada tipo de obra, es decir, para qué se usa⁴:

- a) El diccionario solo se centra en las palabras, por lo que ha de ofrecer únicamente definiciones léxicas.
- b) La enciclopedia, por el contrario, da cabida a todos los saberes, por lo que incluye información que abarca desde personas y países a movimientos políticos y culturales.
- c) El vocabulario recoge todas las voces presentes bien en una obra, bien en un autor.
- d) A diferencia del anterior, en el glosario hay una selección previa de términos, por lo que normalmente registra voces inusuales o empleadas en una obra concreta o por un autor específico con una carga semántica especial.
- e) Las concordancias nos informan de los pasajes en los que aparece una palabra determinada en una obra concreta. Además, reproducen el contexto mínimo en el que se encuentra.
- f) El tesoro es un término ambiguo que puede entenderse como «diccionario de diccionarios» o como un diccionario con un elevado número de entradas.

⁴ Bajo Pérez (2000:14).

- g) Los corpus normalmente son bases de datos formadas por un número elevado de textos. Algunos de los usos habituales son conocer desde cuándo se emplea un término o dónde se registra (autor, obra) y saber en qué zona geográfica se documenta su uso.

Para comprobar si los alumnos han asimilado las explicaciones previas, se propone la siguiente actividad breve:

Actividad 1. Cada oveja con su pareja

¿Dónde buscaría la información? Una cada enunciado con la obra más adecuada:

1. En qué versículos aparece el término 'levirato'	A. Diccionario
2. En qué países se emplea la voz 'alharacoso'	B. Enciclopedia
3. Desea conocer cómo usa Federico García Lorca el término 'luna'	C. Vocabulario
4. Desconoce qué es 'alcotín' en el <i>Buscón</i>	D. Glosario
5. Quiere saber quién es Noam Chomsky	E. Tesoro
6. Duda sobre el género gramatical de una palabra y si es ofensiva	F. Concordancias
7. Explicación etimológica sobre el origen de la palabra 'esclavo'	G. Corpus

Soluciones (Escriba, junto al número, la letra correspondiente)													
1		2		3		4		5		6		7	

2.2. LA ESTRUCTURA

Para confeccionar una obra lexicográfica, es imprescindible atender a estos dos aspectos:

- h) La macroestructura trata elementos tan importantes como la cantidad de voces recogidas, cuál es el destinatario o qué tipo de información se va a ofrecer. Además, debe decidir si se incluirán imágenes, cuadros sinópticos e ilustraciones.
- i) La microestructura atañe a la disposición interna de las entradas, lo que implica atender a la cantidad de acepciones, la organización de las formas complejas, la incorporación de la etimología y la inclusión de sistemas de marcación que amplíen la información aportada.

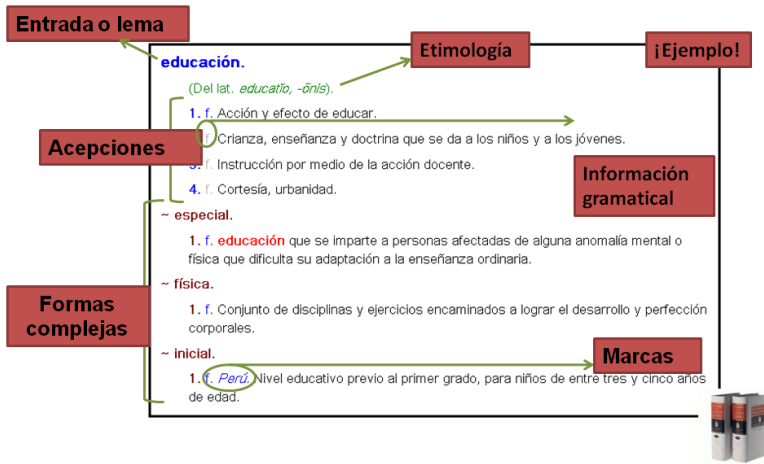


FIGURA 2. La microestructura del *Diccionario de la lengua española*

2.3. LAS MARCAS

Mediante una serie de abreviaturas⁵, es usual que, en las acepciones, se señale información sobre la época a la que pertenece (marca diacrónica), el espacio geográfico (marca diatópica), qué hablante o con qué intención se usa (marca diafásica) y la adscripción a un campo del saber determinado (marca de especialidad).

Para familiarizar a los alumnos con algunas de las marcas y concienciarles de la importancia de conocer el significado de cada una de ellas, se propone la siguiente actividad.

Actividad 2. Sobre las marcas y otros demonios

Sitúe cada abreviatura dada bajo la columna a la que pertenezca

Algunas marcas empleadas por la Real Academia Española en el Diccionario			
Abreviatura	Significado	Abreviatura	Significado
Am.	América	Agr.	Agricultura
Med.	Medicina	Ling.	Lingüística

⁵ Para las empleadas por la Real Academia Española en el *Diccionario de la lengua española*, se puede consultar en línea este enlace <http://www.rae.es/sites/default/files/Abreviaturas_y_signos_empleados.pdf> [16.05.2021]

ant.	anticuado; antiguo	Malson.	malsonante
Man.	La Mancha	germ.	germanía ^{<?>}
jerg.	jerga; jergal	p. us.	poco usado ^{<?>}
desus.	desusado	Esp.	España
pey.	peyorativo	vulg.	vulgar

Marca diacrónica (cronológica)	Marca diatópica (geográfica)	Marca de uso (registro)	Marca de tecnicismo (especialidad)

Finalidad: Con este ejercicio se pretende que los alumnos se familiaricen con las marcas, además de memorizar, sin esfuerzo, algunas de sus abreviaturas.

3. HERRAMIENTAS LEXICOGRAFICAS CON MARCACIÓN DIACRÓNICA

A la hora de abordar la diacronía, es recomendable consultar los compendios elaborados por Bajo Pérez (1997, 2000, 2013), donde no solo deja constancia de todo tipo de obras lexicográficas, sino que incluye útiles observaciones.

Sin embargo, en el mundo digital, los estudiantes acostumbran a manejar con gran soltura aplicaciones informáticas a través de Internet. Con marcación diacrónica, pueden consultar en línea, en la página web de la Real Academia Española, tanto el CORDE⁶ (Corpus diacrónico del español) como el NTTLE⁷ (Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua). También está disponible el Corpus del Español de Mark Davies⁸, una de las primeras bases de datos aparecidas en la red.

⁶ < <http://corpus.rae.es/cordenet.html>>

⁷ <<http://ntlle.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle>>

⁸ www.copusdelespanol.org

Por motivos didácticos y de tiempo, únicamente enseñamos cómo consultar las dos primeras, disponibles en abierto, es decir, sin necesidad de pago o registro, en la página de la Real Academia Española.

3.1. *CORDE*

El Corpus Diacrónico del Español, conocido como CORDE, recoge diversos testimonios del castellano, desde los orígenes del idioma hasta 1975. Toma como base textos de muy diferente género, con los que se pretende dar cabida a todas las variedades geográficas e históricas para obtener un conjunto lo más representativo posible de esta lengua. Actualmente, consta de 250 millones de registros.

Mediante una serie de capturas de pantallas, mostramos cómo se ha de consultar:

1. Acceder a la página de la Real Academia Español: <http://www.rae.es>
2. Situarse en la parte superior derecha, en la sección «RECURSOS».

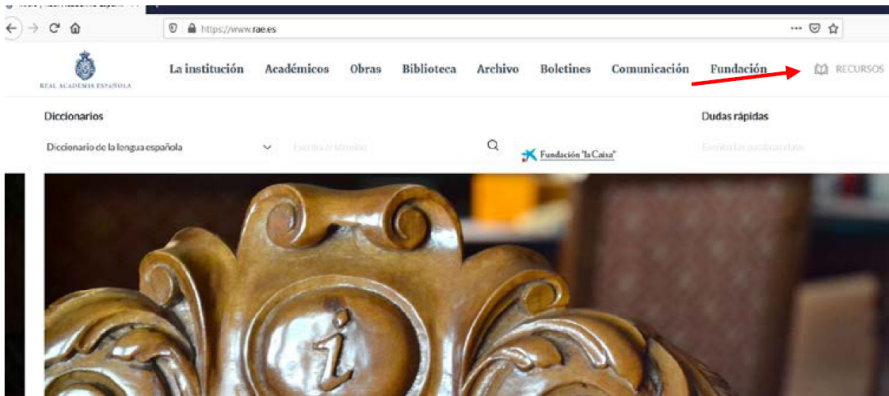


FIGURA 3. Paso 1 consulta CORDE

3. Clicar sobre «Recursos» para desplegar pantalla y dirigirse a la parte inferior, «OTROS RECURSOS +».

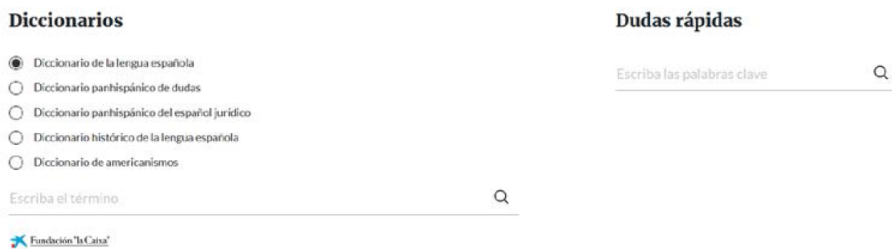


FIGURA 4. Paso 2 consulta CORDE

4. Presionar en «OTROS RECURSOS +» para descargar el desplegable y, en «Banco de Datos», clicar sobre «CORDE», a fin de ir a la página inicial de este corpus.



FIGURA 5. Paso 3 consulta CORDE

5. Escribir en «consulta» la palabra que nos interesa y presionar «buscar»

Real Academia Española - Corpus Diacrónico del Español (CORDE)

Consulta:

Criterios de selección:

Autores:

Obras:

Cronológicos:

Medios: (Todos) Libros, Periódicos, Revistas, Miscelánea, Orales

Geográficos: (Todos) Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica

Temas: (Todos) 11.- Lírica, 12.- Narrativa, 121.- Breve, 1211.- Relato breve tradicional, 1212.- Relato breve culto

Buscar Limpiar

Consulta CREA Nómina de autores y obras [Cómo citar el CORPUS](#) Ayuda.

ISSN 2340-5631 Corpus diacrónico del español

FIGURA 6. Paso 4 consulta CORDE

Cuando se vaya a realizar una búsqueda, hay que tener presente estos consejos:

- El término aparece en 'crudo', tal como se halla en el texto, por lo que, si es un adjetivo, por ejemplo, habrá que realizar búsquedas de la voz en masculino y femenino y en el singular y el plural de ambos géneros, pues no devuelve los mismos resultados.
 - Ejemplo: roto [3995 casos en 1466 documentos]
rota [2642 casos en 1158 documentos]
rotos [1720 casos en 806 documentos]
rotas [1332 casos en 718 documentos]
- Un rasgo de la lengua medieval y renacentista es la gama de sibilantes, que se confunden y neutralizan en el siglo XVI. Por ello, hemos de jugar e intercambiar las grafías -s-, -ss-, -ç-, -x- y -z- en aquellas palabras que contenían alguna sibilante en esta época.
 - Ejemplo: casa [176421 casos en 9079 documentos]
cassa [1452 casos en 342 documentos]
caça [3955 casos en 539 documentos]
caxa [1755 casos en 405 documentos]
caza [7179 casos en 1440 documentos]
- Del mismo modo, el fonema semivocálico se refleja en la escritura mediante -y- e -i-.
 - Ejemplo: yncontinenti [19 casos en 13 documentos]
incontinenti [211 casos en 127 documentos]

- No hay un criterio unívoco a la hora de tildar las palabras, por lo que se recomiendan consultas del término con y sin acento gráfico.

- Ejemplo: Así [3234 casos en 418 documentos]

Ansi [925 casos en 143 documentos]

Por estas razones, pueden emplearse los comodines siguientes:

j) ? suple a una letra

k) Ejemplo: ca?a; afec?ión; ?ncontinenti

l) Suple a más de una letra

Ejemplo: ama*

(Así devuelve múltiples terminaciones de la palabra, desde *amar* hasta *amaremos* y *amatoria*).

3.2. NTLLE

El Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española, o NTLLE, está compuesto por más de 70 fuentes lexicográficas, desde el siglo XV (Nebrija) hasta 1992 (con el diccionario académico en su 21ª edición). Por tanto, incluye a maestros de la talla de Guadix, Rosales, Covarrubias, además de los diccionarios de la Academia y de autores extranjeros con obras bilingües.

He aquí cómo realizar una búsqueda en esta aplicación, paso a paso, pantalla a pantalla:

1. Teclear, en el buscador, www.rae.es
2. Posicionarse en la parte superior derecha, en la sección «RECURSOS».
3. Presionar en «OTROS RECURSOS +» para desplegar la información. (Estos pasos son los mismos que acabamos de exponer para el CORDE).
4. Seleccionar, en el apartado «Diccionarios», la opción «Nuevo tesoro lexicográfico» y clicar.



FIGURA 7. Paso 1 consulta NTLLE

5. Situar en «Acceso a la consulta del «NTLLE»» y clicar.
6. En la parte superior derecha, presionar en la lupa; se abre otra ventana.
7. Se escribe en «Lema» la palabra consultada y se da a «Buscar».

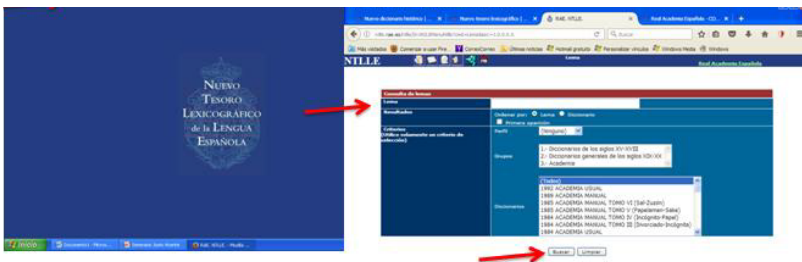


FIGURA 8. Paso 2 consulta NTLLE

Actividad 3. Tarea final: Mi ficha lexicográfica

Los alumnos tienen que realizar una búsqueda lexicográfica de las voces 'ruzafa', 'zaganete' y 'maula', al objeto de diseñar una entrada de diccionario. He aquí la ficha que han de cumplimentar:

Ficha de registro lexicográfico

Entrada:

Primer registro:

Última datación

Definición:

Cambio en las acepciones:

4. VALORACIÓN FINAL Y CONCLUSIONES

A través de la realización de esta última tarea creemos que los alumnos asimilarán los diferentes contenidos trabajados previamente y se verán obligados a utilizar, al menos, las principales herramientas lexicográficas con perspectiva histórica.

En resumen, se ha intentado condensar, en estas páginas, las experiencias docentes, al objeto de introducir a las estudiantes el apasionante mundo de la lexicografía, especialmente aquellas herramientas imprescindibles para la marcación diacrónica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asiento y capitulaciones, entre el virrey de Nueva España, Don Antonio de Mendoza y el adelantado Don Pedro de Alvarado para la prosecucion del descubrimiento de tierra nueva, hecho por fray Marcos de Niza. Alicante Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Colección de Muñoz, LXXXII. Disponible en: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/asiento-y-capitulaciones-entre-el-irrey-de-nueva-espana-don-antonio-de-mendoza-y-el-adelantado-don-pedro-de-alvarado-para-la-prosecucion-del-descubrimiento-de-tierra-nueva-hecho-por-fray-marcos-de-niza--0/html/00149086-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_1_> [26.05.2021].

BAJO PÉREZ, Elena (1997): «Bibliografía para el estudio de la caracterización de las voces conforme a su procedencia etimológica»; *Moenia. Revista lucense de lingüística y literatura*, 3, pp. 601-634.

BAJO PÉREZ, Elena (2000): *Diccionarios: Introducción a la historia de la lexicografía en español*; Trea: Gijón.

BAJO PÉREZ, Elena (2013): «Obras lexicográficas y textos medievales: utilidad de los diccionarios para los historiadores de la Edad Media hispánica»; *En la España medieval*, 36, pp. 401-441.

BAJO PÉREZ, Elena (2015): *Vocabulario y fe. Los grupos étnico-religiosos de la Edad Media y la primera Modernidad*. Mantua: Universitas Studiorum.

BERTA, Tibor (1998). «La diacronía en la enseñanza de E/LE»; en M. C. Losada Aldrey, J. F. Márquez Caneda, y T. E. Jiménez Juliá (coords.), *Español como Lengua Extranjera: Enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de la Asociación*

- de Enseñanza de Lengua Española*; Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, pp. 339-344.
- BRAVO BOSCH, María Cristina (1994): «Introducción de la historia de la lengua en la clase de gramática»; en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (coords.), *Problemas y métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de la Asociación de Enseñanza de Lengua Española*; Madrid: SGEL, pp. 391-397.
- DAVIES, Mark: *El Corpus del español* [en línea] <<http://www.corpusdelespanol.org/>> [Consultado por última vez en abril de 2021]
- FERNÁNDEZ ASTIASO, María Antonia (1997): «Enseñanza del español como lengua extranjera a través de fragmento de textos literarios medievales y del Siglo de Oro español»; en F. Moreno Fernández, M. Gil Bürmann y K. Alonso (eds.), *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación de Enseñanza de Lengua Española*; Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, pp. 305-308.
- FOLGAR, Carlos (2005): «Algunas reflexiones sobre la didáctica de la historia de la lengua española»; *Moenia. Revista Lucense de Lingüística y Literatura*, 11, pp. 389-407.
- MARCET RODRÍGUEZ, Vicente J. (2020): «Recursos didácticos para el uso de textos históricos en la enseñanza de ELE»; *Culture Coss*, 17, pp. 145-162.
- PONS RODRÍGUEZ, Lola (2015): «Procesos y métodos innovadores para la docencia de historia de la lengua»; *International Journal of Educational Research and Innovation*, 4, pp. 316-149.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Corpus diacrónico del español*. [en línea] <<http://www.rae.es>> [Consultado por última vez en noviembre de 2017]
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Nuevo tesoro lexicográfico (NTTLE)* [en línea]. <<http://www.rae.es>> [Consultado por última vez en abril de 2021]
- RODRÍGUEZ DE MONTALVO, Garci (1999, [s. XV]): *Amadís de Gaula*; Madrid: Cátedra. 2 vols.
- SÁNCHEZ GONZÁLEZ DE HERRERO, María Nieves (DIR.), Clara GRANDE LÓPEZ, Ana LOBO PUGA, Vicente J. MARCET RODRÍGUEZ, Leyre MARTÍN AIZPURU y Raquel SÁNCHEZ ROMO (2014): *Textos para la historia del español IX. Documentos medievales de Miranda de Ebro*; Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- TORRENS ÁLVAREZ, María Jesús (2007): *Evolución e historia de la lengua española*; Madrid: Arco Libros.
- VICENTE LLAVATA, Santiago (2016): «La didáctica de la pronunciación del español medieval como cauce para el desarrollo de la competencia literaria en la etapa de Bachillerato»; *Didáctica. Lengua y Literatura*, 28, pp. 307-321.

EL TRATAMIENTO DE LAS VARIANTES DIATÓPICAS
DEL ESPAÑOL EN EDUCACIÓN PRIMARIA A PARTIR
DE UN PROYECTO DE TRABAJO

*THE TREATMENT OF DIATOPIC VARIANTS
OF SPANISH IN PRIMARY EDUCATION BASED
ON A WORK PROJECT*

VANESA ÁLVAREZ TORRES

Instituto Universitario de Investigación en Lingüística Aplicada

Universidad de Cádiz

vanesa.alvarez@uca.es

RESUMEN

El presente trabajo muestra la interdisciplinariedad en el estudio del lenguaje, que podría llevarse a cabo en todos los niveles educativos, no solo en los niveles superiores, en los que se aproximan a un estudio de carácter más científico, sino también hasta en los niveles más básicos de la enseñanza. Por ello, en esta propuesta didáctica pretendemos demostrar la conexión del estudio del lenguaje, específicamente, las variantes diatópicas, con otras áreas de conocimiento, mediante un enfoque globalizador, como puede ser un proyecto de trabajo. De este modo, el tratamiento de las variantes diatópicas en clase se presenta como una oportunidad para abordar no solo contenido de tipo de lingüístico, sino también de otras áreas de conocimiento, como, por ejemplo, matemáticas, ciencias sociales o ciencias de la naturaleza, entre otras.

Palabras clave: variación diatópica, Educación Primaria, proyecto de trabajo, interdisciplinariedad

ABSTRACT

The present work evidences the interdisciplinarity in the study of language, which could be carried out at all educational levels, not only at the higher levels, which are closer to a more scientific study, but also at the most basic levels of education. Therefore, in this didactic proposal we intend to demonstrate the connection of the study of language, specifically, diatopic variants, in connection with other areas of knowledge, by means of a globalizing approach, like a project work. In this way, the treatment of the diatopic variants

in language classes is presented as an opportunity to address not only linguistic content, but also other areas of knowledge, for instance, Mathematics, Social Sciences or Natural Sciences, among others.

Keywords: geographic variation, Primary Education, work project, interdisciplinary nature

1. INTRODUCCIÓN

LOS CRECIENTES MOVIMIENTOS MIGRATORIOS propician la existencia de comunidades de habla con una gran diversidad cultural y, por tanto, una mayor diversidad lingüística. Esta situación que nos encontramos en la actualidad con bastante frecuencia se presenta como una buena oportunidad para tratar en el aula las denominadas *variantes diatópicas*. En esta contribución pretendemos presentar una propuesta de aplicación didáctica para el tratamiento de las variantes diatópicas del español a partir de un enfoque globalizador basado en un proyecto de trabajo. Acotamos nuestra propuesta a las variantes diatópicas léxicas del español, pero se podría llevar a cabo con otros tipos de variantes lingüísticas y, por supuesto, con otros niveles de análisis lingüístico. Nos centramos en el Tercer Ciclo de Educación Primaria, aunque podríamos adaptar esta propuesta a otros niveles y contextos educativos.

Así pues, si en la enseñanza el objeto de estudio es la realidad, y ésta se presenta de manera global (Zabala Vidiella 1999: 48, 55), en la propuesta que presentamos tratamos de ceñirnos a esa globalidad y abordamos el tema de las variantes diatópicas desde diferentes perspectivas, coincidiendo con distintas áreas de conocimiento. De este modo, el aprendizaje es construido entre todos los alumnos¹ y, además, se fomenta la cooperación, el respeto y la igualdad en el aula.

2. JUSTIFICACIÓN TEMÁTICA Y METODOLÓGICA

Como indica Moreno Fernández (1998: 21), «los hablantes recurren a elementos lingüísticos distintos para expresar cosas distintas, naturalmente, pero a la vez tienen la posibilidad de usar elementos lingüísticos diferentes para decir unas mismas cosas». La segunda posibilidad que señala este autor es la que origina la variación lingüística, estudiada por diferentes disciplinas lingüísticas, especialmente por la sociolingüística. En cuanto a la *diatopía*, constituye una de las cuatro dimensiones clásicas de la variación lingüística: *diatopía*, *diastrotía*, *diafasía* y *dia-*

¹ En el presente trabajo utilizamos el género no marcado para indicar tanto al género masculino como al género femenino, de este modo, agilizamos la lectura del texto.

cronía. El concepto de *diatopía*, además del de *diastratía*, es introducido por Flydal (1951: 240-257) en su artículo «Remarques sur rapports entre le style et l'état de langue». Posteriormente, junto a estas dos dimensiones, Coseriu (1981) añade una tercera, la *diafasía*. Una tipología de la variación más reciente y actualizada es la que aporta Casas Gómez (2003: 562), quien añade, junto a la *variación lingüística*, una *variación extralingüística* o *real* (véase Casas Gómez 2006). Si nos centramos en la *variación diatópica*, que es la que nos ocupa en este trabajo, este autor (Casas Gómez 2003: 567) la ubica dentro de la variación lingüística y establece dos subtipos dentro de la misma, una *diatopía geográfica* y una *diatopía social*. La *variación diatópico-geográfica* engloba «todas las diferencias relativas a hablas locales, regionales, modalidades lingüísticas o dialectos» (op. cit.), mientras que la *variación diatópico-social* hace referencia «a los casos de interferencias fijadas entre diatopía y diastratía, como ocurre en los *dialectos sociales*» (op. cit.). En la clasificación de la variación lingüística que añadimos a continuación podemos ver los tipos y subtipos que distingue Casas Gómez (2003: 572) dentro de la misma:

- 1) *variación diatópica* (con una diferenciación entre *diatopía geográfica* y *diatopía social*);
- 2) *variación diastrática* (que incluye el *argot*);
- 3) *variación diastrático-diafásica*;
- 4) *variación diafásica* (que incorpora la *variación diamésica* con una separación entre *estilos de lengua* y *variantes estilísticas*);
- 5) *variación diafásico-diastrática*;
- 6) *variación especializada* (*jergal*, *específica* y *técnico-científica*);
- 7) *variación diasexual*;
- 8) *variación diageneracional*, y 9) *variación diacrónica*.

Una vez ubicada la variación diatópica dentro de la variación lingüística, creemos oportuno hacer una revisión del marco normativo para la Educación Primaria, específicamente en Andalucía, puesto que hemos diseñado esta propuesta para aplicarla en la zona geográfica donde nos encontramos, aunque podría llevarse a cabo en cualquier otro lugar, pues lo necesario es que haya diversidad cultural y lingüística. Actualmente, la ley educativa que regula la Educación Primaria en España es la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (*LOMCE*)², y en concreto, el currículo básico de Educación Primaria³ está recogido en El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero. Si nos centramos en Andalucía, el Decreto 97/2015, de 3 de marzo, establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria⁴ en la Comunidad de Autónoma Andalucía;

² La *LOMCE* modifica a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (*LOE*).

³ En cuanto al currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, están regulados por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre.

⁴ Los Decretos 110/2016 y 111/2016, de 14 de junio, recogen la ordenación y el currículo tanto del Bachillerato como de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma Andaluza.

mientras que la Orden de 17 de marzo de 2015 desarrolla dicho currículum y las distintas áreas de conocimiento que lo componen. En relación con la temática que tratamos en nuestra propuesta, en el Decreto 97/2015, de 3 de marzo, hay tres objetivos del artículo 4 que están relacionados con la misma:

- Conocer y valorar el patrimonio natural y cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un valor de los pueblos y de las personas y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia la misma.
- Conocer y apreciar las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades.
- Conocer y respetar la realidad cultural de Andalucía, partiendo del conocimiento y de la comprensión de la misma como comunidad de encuentro de culturas.

Como podemos observar, además de las cuestiones lingüísticas y culturales, se habla de valores y actitudes hacia la lengua, en concreto, a la modalidad lingüística hablada en Andalucía. Así, se trata de conocer el entorno donde vivimos y, por tanto, la lengua y sus variedades como parte de ese entorno.

Además de los objetivos que hemos mencionado, en el Decreto 97/2015, de 3 de marzo, en el punto 1 del artículo 16, se hace referencia a la diversidad lingüística entendida como «situaciones lingüísticas», razón de más para tratar en el aula el tema de la variación diatópica, pues se define la *atención a la diversidad* como «el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses, situaciones socio-económicas, lingüísticas y de salud del alumnado».

En cuanto a la Orden de 17 de marzo de 2015, además de desarrollarse el currículum de la Educación Primaria en Andalucía, en el Anexo I se especifica las distintas áreas de conocimiento del mismo con sus correspondientes elementos curriculares. Las áreas de conocimiento que componen el currículum de Educación Primaria son las siguientes: *Área de Ciencias de la Naturaleza, Área de Ciencias Sociales, Área de Lengua Castellana y Literatura, Área de Matemáticas, Área de Lengua Extranjera, Área de Valores Sociales y Cívicos, Área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, Área de Cultura Práctica y Digital, Área de Educación Física, Área de Segunda Lengua Extranjera y Área de Educación Artística*. De estas áreas de conocimiento, en nuestra aplicación didáctica trabajamos el *Área de Lengua Castellana y Literatura*, el *Área de Matemáticas*, el *Área de Ciencias Sociales*, el *Área de Ciencias de la Naturaleza*, el *Área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, y el *Área de Valores Sociales y Cívicos*. Dentro de cada una de estas áreas, se tratan los siguientes bloques de contenidos pertenecientes al currículum de Tercer Ciclo de Educación Primaria:

- Área de Lengua Castellana y Literatura
 - Bloque 1. Comunicación oral: hablar y escuchar
 - Bloque 4. Conocimiento de la lengua
- Área de Matemáticas
 - Bloque 1. Procesos, métodos y actitudes matemáticas
 - Bloque 5. Estadística y probabilidad
- Área de Ciencias Sociales
 - Bloque 1. Contenidos comunes
 - Bloque 3. Vivir en sociedad
- Área de Ciencias de la Naturaleza
 - Bloque 1. Iniciación a la actividad científica
- Área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos
 - Bloque 2. La vida en comunidad
- Área de Valores Sociales y Cívicos
 - Bloque 3. La convivencia y los valores sociales. Habilidades sociales

Además, esta propuesta potencia el desarrollo de las *competencias clave*⁵, esto es, de acuerdo con el Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, «una combinación de habilidades, prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz».

Una vez definida y ubicada la variación diatópica y revisado el marco legislativo que establece el currículum de la Educación Primaria en Andalucía, nos disponemos a presentar la metodología que define nuestra propuesta.

A partir de la Escuela Nueva, movimiento pedagógico que surge a finales del siglo XIX como reacción a la Escuela Tradicional, la pedagogía cambia la concep-

⁵ Las competencias clave que aparecen recogidas en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, y en el Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, son las siguientes:

- a) Comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c) Competencia digital.
- d) Aprender a aprender.
- e) Competencias sociales y cívicas.
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Conciencia y expresiones culturales.

ción que tiene del papel del niño en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por consiguiente, aparecen nuevos modelos didácticos. Junto a este cambio de concepción, nos encontramos con el constructivismo, un nuevo paradigma que acaba influyendo en el ámbito pedagógico con sus teorías psicológicas. El surgimiento de teorías centradas en el niño como protagonista del aprendizaje da lugar a la aparición de nuevas formas de organizar el contenido educativo, como es el *enfoque globalizador*⁶. Esta concepción de globalización a la hora de abordar el currículum ha promovido distintos métodos educativos, destacamos los *proyectos de trabajo* y los *centros de interés*⁷, entre otros⁸. En nuestra propuesta didáctica, aplicamos la metodología desarrollada originariamente por Dewey y Kilpatrick, esto es, los proyectos de trabajo. En 1896 Dewey fundó una escuela laboratorio en la Universidad de Chicago, y es en este lugar donde tuvo su origen *The project method*. Añadimos a continuación la función de este método, según Hernández y Ventura (1992: 57):

La función del Proyecto es *favorecer la creación de estrategias de organización de los conocimientos escolares en relación con: 1) el tratamiento de la información y 2) la relación entre los diferentes contenidos en torno a problemas* o hipótesis que faciliten al alumnado la construcción de sus conocimientos, la transformación de la información procedente de los diferentes saberes disciplinares en conocimiento propio.

Desde nuestro punto de vista, la realidad educativa es más compleja de lo que parece y la organización de todo el currículum por proyectos requiere una coordinación considerable entre las distintas áreas de conocimiento, esto no quiere decir

⁶ Es importante tener en cuenta que cuando se lleva a cabo la globalización en la enseñanza, se perciben diferentes concepciones de globalización que se reflejan en la práctica educativa, como señala Hernández (1988: 54-55):

1. La globalización como sumatorio de materias.
2. La globalización como interdisciplinariedad.
3. La globalización como estructura psicológica de aprendizaje.

⁷ En los estudios sociolingüísticos de léxico disponible se usa el término *centro de interés*. La disponibilidad léxica es, como indica el director y coordinador del *Proyecto Panhispánico*, López Morales (1978: 76), «el caudal léxico utilizable en una situación dada». Así pues, para la recopilación del léxico disponible se utilizan «tests asociativos en torno a unos estímulos que fueron bautizados “centros de interés”» (op. cit.). En cuanto a la procedencia y los ámbitos de aplicación de este término, es de especial interés la revisión que realiza Sánchez-Saus Laserna (2011: 103-109). En la presente aportación usamos el término *centro de interés* tal y como se entiende en el ámbito pedagógico (véase Decroly 1923).

⁸ Sánchez Iniesta (1994: 43-44, 65-68) añade, además de los centros de interés y los proyectos de trabajo, los tópicos y los talleres. Aunque, como el mismo autor indica (Sánchez Iniesta 1994: 6), «los dos primeros engloban mayor número de opciones de entre las estrategias de intervención didáctica que se utilizan habitualmente por los docentes».

que sea imposible⁹, pero requiere un esfuerzo mayor. Además, hay que tener en cuenta, como Sánchez Iniesta (1994: 56) apunta, que «no es conveniente introducir en el Proyecto por parte del docente contenidos de un modo artificial y forzado, con la intención de tratar el mayor número de áreas posibles» y, consecuentemente, «habrá contenidos que sería necesario abordarlos fuera del Proyecto de Trabajo, por ejemplo a través de Talleres específicos para algunas de las áreas, como Matemáticas, Artísticas, etc.».

En la propuesta que presentamos en esta contribución, trabajamos solo aquellas áreas de conocimiento que puedan tener cabida en el proyecto, querer tratar todas las áreas simplemente por abarcarlas podría romper la conexión natural que se da entre los contenidos. En definitiva, los proyectos de trabajo, como añade Sánchez Iniesta (1994: 46), «no pueden convertirse en el único método para desarrollar todo el currículo, sino que es preciso complementarlos con otras formas de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje».

3. APLICACIÓN DIDÁCTICA

A partir de nuestra experiencia docente y de nuestro interés en el estudio de la variación lingüística, concretamente la variación diatópica, hemos elaborado esta aplicación didáctica para llevar a cabo el tratamiento de la misma en Educación Primaria a partir de un enfoque globalizador basado en un proyecto de trabajo. Si bien esta propuesta se centra en el estudio de las variantes diatópicas del español en el nivel léxico para Tercer Ciclo de Educación Primaria, podemos adaptarla al estudio de otro tipo de variación y nivel lingüístico, otra zona geográfica y, por supuesto, otro nivel educativo. Esta propuesta se trata de un esbozo, de ahí que, en algunos de los apartados, como en el de las etapas, nos limitemos a presentar un esquema, ya que la puesta en práctica de una propuesta de esta naturaleza depende en cierto modo del grupo donde vaya a aplicarse.

Nuestro objetivo con esta contribución es justificar que el estudio de cuestiones lingüísticas no tiene por qué realizarse de manera transmisiva, como tradicionalmente se ha venido haciendo, y sin sentido aparente. Es importante señalar que esta propuesta didáctica está confeccionada para aplicarse en un centro educativo que cuente con alumnos procedentes de otras regiones de España o bien de países donde se habla español. Así pues, cuando hablamos de diversidad cultural y lin-

⁹ Hernández y Ventura llevan a cabo la organización del currículum por proyectos de trabajo en la escuela Pompeu Fabra de Barcelona y exponen su experiencia en diferentes publicaciones (véase, principalmente, Hernández y Ventura 1992).

güística, no solo implica distintas lenguas, sino también se puede dar en presencia de distintas variedades de una misma lengua.

Para diseñar nuestra propuesta, concretamos los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación de la misma:

a) Objetivos:

- Fomentar la cooperación del alumnado.
- Respetar otras culturas y entender la diversidad cultural como algo positivo.
- Conocer otras variedades lingüísticas del español.
- Realizar cálculos estadísticos básicos para obtener los resultados de los datos recogidos.
- Conocer la geografía, la población y la historia de los lugares estudiados.

b) Contenidos:

- Diversidad cultural y lingüística del entorno próximo al alumnado.
- Estadística y probabilidad.
- Geografía, población e historia de los lugares estudiados.

c) Criterios de evaluación:

- Valorar el trabajo en equipo y apreciar y respetar el trabajo de los compañeros.
- Conocer y valorar otras culturas y, por supuesto, otras variedades lingüísticas del español.
- Recoger, editar y analizar los datos recogidos.
- Utilizar las TIC tanto para el análisis estadístico como para la recopilación de material sobre la geografía, la población y la historia de los lugares estudiados.

Como se observa, en los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación aparecen reflejadas distintas áreas de conocimiento implicadas en el proyecto. Una de las labores del docente es revisar y tener en cuenta estos tres apartados durante todo el desarrollo del mismo.

En cuanto a las etapas que hemos programado para esta aplicación didáctica son las siguientes:

- 1) presentación del tema,
- 2) ideas previas sobre el tema,
- 3) diseño y planificación del proyecto,

- 4) elaboración de la encuesta,
- 5) recopilación de los datos,
- 6) análisis de los datos recopilados,
- 7) trabajo sobre las variantes diatópicas recopiladas (geografía, población e historia de la procedencia de las variantes en cuestión), y
- 8) presentación del proyecto realizado.

Hay que tener en cuenta que hemos elaborado esta planificación de acuerdo con el currículum y el nivel seleccionado para contextualizar esta aplicación didáctica, pero, evidentemente, esta propuesta puede servir de modelo para otros contextos educativos y, además, para otras temáticas. Volviendo a las diferentes etapas del proyecto, de cada una de estas etapas se desprenden distintas áreas de conocimiento, pero la que agrupa un mayor número de áreas es la etapa 7. Si, por ejemplo, en un hipotético caso una de las variantes que se recoge es *ananás*¹⁰, en el caso de esta palabra procedente del guaraní y usada en Hispanoamérica, que designa a la piña (fruta), se puede trabajar en el aula contenidos de distinta naturaleza, como es el caso de geografía (ubicación en el mapa de las zonas o regiones donde se usa esta variante) o historia (la conquista de América, pues este hecho histórico dio lugar a la importación de nuevas realidades al Viejo Mundo), entre otras. También se pueden trabajar conocimientos de índole más lingüística, como puede ser la búsqueda de las palabras recopiladas en el diccionario y extraer información de las mismas.

En cuanto a la encuesta, se diseña entre toda la clase con la ayuda del docente, así pues, los alumnos participan tanto en la elaboración como en la ejecución del proyecto. En líneas generales, la encuesta sería igual o similar a la que mostramos a continuación:

A. Datos personales:

- 1) Edad:
- 2) Sexo:
- 3) Lugar de nacimiento:
- 4) Lugar donde has vivido la mayor parte de tu vida:
- 5) Nacionalidad:

¹⁰ Definición de *ananás* que aparece recogida en el *Diccionario de Americanismos*:

ananás. (Del port. ananás, y este del guar. naná).

I. 1. f. RD, PR, Pe, Bo, Ch, Py, Fruto del ananás, de hasta 25 cm de longitud, con corteza rugosa, pulpa amarillenta, carnosa, con fibras, olorosa y de sabor dulce acidulado; se utiliza para elaborar dulces, mermeladas y bebidas alcohólicas, una vez fermentada. (ananá). ♦ **abacachí; yayama.** (Asociación de Academias de la Lengua Española 2010) [Consulta: 26/06/2017].

- 6) Lengua materna:
- 7) Curso:
- 8) Lugar de nacimiento de tu padre:
- 9) Lugar donde tu padre ha vivido la mayor parte de su vida:
- 10) Lengua materna de tu padre:
- 11) Lugar de nacimiento de tu madre:
- 12) Lugar donde tu madre ha vivido la mayor parte de su vida:
- 13) Lengua materna de tu madre:

B. Cuestionario:

- 1) ¿Hay alguna cosa que en el lugar de donde procedes o donde has vivido la mayor parte de tu vida se diga con otra palabra distinta a la usada por tus compañeros en clase? Si la respuesta es SÍ, escribe las palabras:
- 2) ¿Hay alguna cosa que tu padre diga con otra palabra distinta a la usada en el lugar donde vives en la actualidad? Si la respuesta es SÍ, escribe las palabras:
- 3) ¿Hay alguna cosa que tu madre diga con otra palabra distinta a la usada en el lugar donde vives en la actualidad? Si la respuesta es SÍ, escribe las palabras:
- 4) Has participado en alguna conversación en la que hayas dicho o escuchado: «*En mi pueblo/región/país se dice de otra manera...*» ¿De qué palabras se trataba?

La planificación de la realización de las encuestas se concretaría cuando tuviésemos definida la muestra que los alumnos van a estudiar en el proyecto. Por ejemplo, se podría hacer la encuesta a los alumnos de un determinado curso del centro educativo en cuestión o, incluso, a familiares.

4. CONCLUSIONES

En esta contribución hemos pretendido demostrar que el tratamiento de cuestiones lingüísticas en el aula, como es el caso de la variación diatópica, no tiene por qué ser estanco, pues podemos trabajar otras materias partiendo de un trabajo global en el que estén implicadas diferentes áreas de conocimiento. Se trata de acercar los estudios lingüísticos a los niños, de este modo no es algo exclusivo de estudiosos del lenguaje. Además, este proyecto incrementa en los alumnos la curiosidad por aprender cosas nuevas y se inician en la actividad investigadora (a su nivel). Otro aspecto positivo que podemos destacar en esta propuesta es el trabajo tanto indi-

vidual como en grupo, de esta manera, se fomenta el compañerismo, el trabajo en equipo y el respeto hacia a los demás, entre otros valores.

En definitiva, el estudio de la lengua y sus distintas variedades conlleva el tratamiento de otros contenidos de distinta naturaleza. Se trata, por tanto, de que el alumnado conozca el mundo en el que vive a través de la lengua y sus variedades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOL (2010): *Diccionario de Americanismos* [en línea: disponible en <http://www.asale.org/recursos/diccionarios/damer>]
- CASAS GÓMEZ, Miguel (2003): «Hacia una tipología de la variación»; en Francisco Moreno Fernández, Francisco Gimeno Menéndez, José Antonio Samper Padilla, María Luz Gutiérrez Araus, María Vaquero y César Hernández Alonso (coords.), *Lengua, variación y contexto: Estudios dedicados a Humberto López Morales*, Vol. I; Madrid: Arco/Libros, pp. 559-574.
- CASAS GÓMEZ, Miguel (2006): «Realidad, cultura y variación: las variantes reales»; en Ramón González Ruíz, Manuel Casado Velarde y María Victoria Romero Gualda (coords.), *Análisis del discurso: lengua, cultura y valores. Actas del I Congreso Internacional*, Vol. I; Madrid: Arco/Libros, pp. 289-298.
- COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA (2015): «Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía», *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, Núm. 50, pp. 11-22.
- COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA (2015): «Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente la Educación Primaria en Andalucía», *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, Núm. 60, Anexo I, pp. 9-142.
- COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA (2016): «Decreto 110/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía», *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, Núm. 122, pp. 11-26.
- COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA (2016): «Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía», *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, Núm. 122, pp. 27-45.
- COSERIU, Eugenio (1981): *Lecciones de lingüística general*; Madrid: Gredos.
- DECROLY, Ovide (2006 [1923]): *La función de globalización y la enseñanza, y otros ensayos*; Madrid: Biblioteca Nueva [Edición y estudio introductorio de Angelo van Gorp, Frank Simon, Marc Depaepe y Jordi Monés].
- FLYDAL, Leiv (1951): «Remarques sur rapports entre le style et l'état de langue», *Norks Tidsskrift for Sprogvidenskap*, 16, pp. 240-257.
- ESPAÑA (2006): «Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación», *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 106, pp. 17158-17207.
- ESPAÑA (2013): «Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa», *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 295, Sec. I, pp. 97858-97921.

- ESPAÑA (2014): «Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria», *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 52, Sec. I, pp. 19349-19420.
- ESPAÑA (2015): «Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato», *Boletín Oficial del Estado*, Núm. 3, Sec. I, pp. 169-546.
- HERNÁNDEZ, Fernando (1988): «La globalización mediante proyectos de trabajo», *Cuadernos de pedagogía*, 155, pp. 54-59.
- HERNÁNDEZ, Fernando y Monserrat VENTURA (1992): *La organización del currículum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un caleidoscopio*; Barcelona: Graó.
- LÓPEZ MORALES, Humberto (1978): «Frecuencia léxica, disponibilidad y programación curricular»; en Humberto López Morales (ed.), *Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna*, número especial del *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, 6, 73, pp. 73-86.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2005 [1998]): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*; Barcelona: Ariel (2ª ed.).
- SÁNCHEZ INIESTA, Tomás (1994): *El enfoque globalizador. Curso de actualización científica y didáctica de Educación Primaria*; Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica. Subdirección General de Formación del Profesorado.
- SÁNCHEZ-SAUS LASERNA, Marta (2011): *Bases semánticas para el estudio de los centros de interés del léxico disponible. Disponibilidad léxica de informantes extranjeros en las universidades andaluzas*; tesis doctoral, Universidad de Cádiz [Disponible en: <http://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/15862>].
- ZABALA VIDIELLA, Antoni (2005 [1999]): *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*; Barcelona: Graó (2ª ed.).

*LA COMPOSICIÓN Y EL ESPAÑOL DE AMÉRICA.
INTRODUCCIÓN DIDÁCTICA A LA VARIACIÓN
LINGÜÍSTICA*

*THE COMPOSITION AND SPANISH OF AMERICA.
DIDACTIC INTRODUCTION TO LINGUISTIC
VARIATION*

MANUEL VALERO GÓMEZ
Universitat de València
Manuel.Valero@uv.es

RESUMEN

Las siguientes páginas presentan una propuesta de lectura del álbum ilustrado *La composición*, cuya autoría corresponde a Antonio Skármeta (texto) y Alfonso Ruano (ilustraciones). Como es sabido, *La composición* ha sido reconocido con varios premios de inquestionable prestigio (Premio Libreter, 2000; Premio UNESCO de Literatura Infantil, 2003; o Lista de Honor Cuatrogatos, 2001) y publicado en diversos países; no en vano sus derechos han sido vendidos a varios idiomas (bretón, coreano, danés, euskera, francés, inglés, italiano, japonés y portugués para Brasil). En cuanto a nuestra propuesta didáctica, establecemos dos objetivos básicos y generales que iremos matizando según avance nuestra guía de lectura: 1) una finalidad lectora (implicar al alumno en el trabajo del texto y el desarrollo de algunas competencias básicas –expresión oral, comprensión de textos, lenguaje escrito, etc.– que se contemplan en la materia); y 2) plantear una situación comunicativa pragmática, partiendo de la variación lingüística, en la que el alumno tome partido de la lectura mediante un contexto íntimamente relacionado con su realidad cotidiana. Al mismo tiempo, somos conscientes de la flexibilidad que va intrínseca a cualquier programación didáctica, así como de la permeabilidad de un concepto algo ampuloso y áspero como el de Literatura Infantil y Juvenil. Al tratarse de una lectura guiada por el profesor durante dos sesiones, no se ofrecen actividades de seguimiento de lectura de forma específica, sino que aporta, a modo de consejo, una serie de elementos que el profesor deberá ir destacando al alumno durante la lectura. Básicamente, el docente debe hacer hincapié en dos aspectos a la hora de ocuparse de la variación lingüística: las ilustraciones y el vocabulario.

Palabras clave: variación diatópica, español de América, Antonio Skármeta, literatura juvenil

ABSTRACT

The following pages present a proposal to read the illustrated album *The Composition*, authored by Antonio Skármeta (text) and Alfonso Ruano (illustrations). As is known, *The composition* has been recognized with several prizes of unquestionable prestige (Libreter Prize, 2000; UNESCO Prize for Children's Literature, 2003; or Cuatrogatos Honor List, 2001) and published in various countries, not in vain its rights have been sold in several languages (Breton, Korean, Danish, Basque, French, English, Italian, Japanese and Portuguese for Brazil). Regarding our didactic proposal, we establish two basic and general objectives that we will qualify as our reading guide progresses: 1) a reading purpose (involving the student in the work of the text and the development of some basic skills –oral expression, comprehension of texts, written language, etc.– that are contemplated in the matter); and 2) propose a pragmatic communicative situation, starting from the linguistic variation, in which the student takes advantage of reading through a context closely related to their daily reality. At the same time, we are aware of the flexibility that is intrinsic to any didactic programming, as well as the permeability of a somewhat bombastic and harsh concept such as that of Children's and Young Adult's Literature. As it is a reading guided by the teacher during two sessions, no specific follow-up reading activities are offered, but rather provides, by way of advice, a series of elements that the teacher should highlight to the student during the reading. Basically, the teacher must emphasize two aspects when dealing with linguistic variation: the illustrations and the vocabulary.

Keywords: diatopic variation, Spanish of America, Antonio Skármeta, juvenile literature

1. AMODO DE INTRODUCCIÓN: LOS LIBROS DE TEXTO Y EL MARCO CURRICULAR

ESTAS ALTURAS DE LA HISTORIOGRAFÍA CIENTÍFICA sobre el castellano será una obviedad señalar que nuestro idioma, hoy día, representa una de las lenguas de mayor difusión y alcance en todo el planeta. Y aunque el ámbito teórico no sea el objeto de estas palabras, no será menor el hecho de iniciar esta propuesta didáctica recordando que, como señala Rocío Caravedo (2001: 57), «el juego de variabilidad e invariabilidad de los fenómenos lingüísticos no hace sino expresar las posibilidades o los márgenes de movilidad de una lengua particular». O dicho de otro modo, ese *continuum* que constituye cualquier idioma (Jordan 1967: 48) está sujeto a un principio tan objetivo como general: podemos hablar de la lengua como un fenómeno variable que, consecuentemente, se manifiesta de un modo versátil (Pottier 1992: 283; Moreno Fernández 1999).

En el tema que nos ocupa, aquello que, por ceñirnos a una nomenclatura estandarizada, conocemos como el «español de América», nos interesará especialmente –como podrá verse– gracias a las perspectivas diatópicas y diastráticas. De hecho, a modo de preámbulo, conviene hacer un balance rápido y actual sobre el lugar que ocupa el estudio de la variación lingüística del castellano, y el español de América en concreto, en la Educación Secundaria Obligatoria. Si tomamos como referencia

el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, publicado el 3 de enero de 2015 por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato podemos llegar rápidamente a dos conclusiones que, lógicamente, nos atañen en lo que respecta a Lengua Castellana y Literatura: 1) el primer ciclo de la ESO se limita a dar a conocer la «realidad plurilingüe» de España, la distribución geográfica de sus diferentes lenguas y dialectos, así como sus orígenes históricos y algunos de sus rasgos diferenciales; 2) mientras que no será hasta Bachillerato cuando se descienda, en el primero de los cursos, a valorar la diversidad lingüística como parte del patrimonio cultural de nuestro país y, ya en el segundo de los cursos, se afronte definitivamente el español de América como parte del conocimiento de la situación del español en el mundo, sus orígenes históricos y sus rasgos característicos, valorando positivamente sus variantes.

Por otro lado, y al hilo de la realidad curricular que presenta la variación lingüística del castellano en la actualidad, podemos citar como ejemplo algunos manuales de uso común en las aulas de nuestro país. En cuanto a la Educación Secundaria Obligatoria, encontramos mayor presencia del español de América según avanzan los cursos y nos aproximamos al Bachillerato. Si bien hasta 2º de la ESO el rastro se limita al origen y desarrollo del castellano¹, los dos próximos cursos amplían suficientemente la información planteando la situación actual del castellano (como en el libro de texto de 3º de la ESO de Anaya)² y, finalmente, abordando las variedades geográficas del castellano en España y América profundizando, igualmente, en los rasgos lingüísticos (como en el caso del manual de Teide para 4º de la ESO)³. Ejemplo bien distinto, como acabamos de ver en el marco curricular, es la etapa de Bachillerato; y más concretamente en su último curso. En este sentido, la editorial

¹ Hemos manejado –como ejemplo para este caso– el manual de 2º de la ESO realizado por José Gómez Picapeo, Julio Lajo Buil, Jesús Toboso Sánchez y Concha Vidorreta García bajo el título *Lengua y Literatura*, Madrid, Bruño, 2012. En este caso, solo encontramos el tema 2 («Lenguas y dialectos de España») que se circunscribe al origen y desarrollo del castellano sin hacer mención del español de América.

² Carmen Bello, Ana Gómez, Amparo Medina-Bocos, Esperanza Ortega y Pilar Zaragoza: *Lengua y Literatura*; Madrid: Anaya, 2010. El tema 7, «Origen y evolución del castellano. El reglamento», cuenta con un breve apartado («El castellano en la actualidad») dedicado a Hispanoamérica, Filipinas y Guinea Ecuatorial.

³ J. Fortuny, C. Picó, R. Alsina y S. Martí: *Lengua Castellana y Literatura*; Barcelona: Teide, 2010. Queremos resaltar los temas 11 y 12 de este libro de texto porque abordan «La realidad lingüística de España» y «Las variedades geográficas del castellano en España y América». Además, tienen especial importancia los apartados «El español de España y de América» y «Principales rasgos comunes del español de América». También hemos consultado para este curso José Antonio Martínez Jiménez, Francisco Muñoz Marquina y Miguel Ángel Sarrión Mora: *Lengua Castellana y Literatura*; Madrid: Akal, 2009. Destacamos el tema «El castellano actual. El español de América», repaso completísimo del asunto en cuestión.

Akal representa una excelente muestra con un manual destinado al último curso de Bachillerato⁴ que afianza los conocimientos expuestos firmemente en su ejemplar para 4º de la ESO. Como es sabido, los libros de texto de esta editorial tienen una peculiar ordenación de los objetivos didácticos donde prima la gramática por encima del resto de materias.

En definitiva, puede señalarse que el currículo académico español de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato supone un marco jurídico que salvaguarda y garantiza las lenguas cooficiales del territorio nacional. Por un lado, esta situación parece razonablemente lógica en tanto en cuanto prevé la realidad plurilingüe de nuestra nación. Por otro lado, quizá, precise de una mejor adaptación a otra realidad cada vez más visible en nuestro país –ya sea mediante la pujanza integradora de la inmigración o la conectividad de un mundo global–, el español de América. Y no solo se trata de una cuestión referida a las atenciones didácticas, sino que la misma colocación en el temario de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura invita a pasar de puntillas sobre este tema a consecuencia de las apretadas programaciones y otras saturaciones que tienen que ver más con las posibilidades docentes. Será objeto de esta propuesta didáctica sobre la variación lingüística trazar un horizonte esperanzador capaz de aunar, por ejemplo, la literatura y una introducción al español de América.

2. METODOLOGÍA, PERFIL DEL ALUMNADO Y TEMPORALIZACIÓN: ALGUNOS PORMENORES EN LA DIDÁCTICA DE LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA

Avanzando en nuestra programación didáctica, hemos seleccionado *La composición* de Antonio Skármeta por varios motivos que iremos desgranando poco a poco en las próximas páginas. Pero, ante todo, han prevalecido las posibilidades educativas que posee el texto: desde su fácil adaptabilidad debido a la extensión, el trasfondo argumental de carácter social-político hasta sus pormenores lingüísticos que darán pie a exponer el tema que nos corresponde. En cuanto al autor, y como es sabido, Antonio Skármeta es un afamado escritor chileno nacido en 1940 que compagina la escritura con el teatro y el cine. Tanto su vida como su obra están marcadas por el compromiso político, puesto que después de ejercer un papel importante en el periodo chileno de Unidad Popular (1970-1973) huyó de

⁴ Ignacio Bosque Muñoz, José Antonio Martínez Jiménez, Francisco Muñoz Marquina, Julio Rodríguez Puértolas, Miguel Ángel Sarrión Mora y Domingo Yinduráin Muñoz: *Lengua Castellana y Literatura*; Madrid: Akal, 2009. El bloque 2 («La variedad de los discursos») contiene 3 temas fundamentales: «Origen y desarrollo de las lenguas en España», «El español actual. Características y tendencias» y «Variedades dialectales del castellano. El español de América».

su país con destino a Argentina y, posteriormente, Alemania Occidental. Además, la Literatura Infantil y Juvenil no es un campo desconocido para el chileno porque ha publicado algunos títulos propios de este género como *El portero de la cordillera* (CIDCLI, México, 2012, ilustrador Diego Molina), *Chispas* (Edebé, España, 2013, ilustradora María Espluga) o el reciente *La flor azul* (Libros del zorro rojo, España, 2015, ilustradora Mariona Cabassa).

No es casual, en cualquier caso, que hayamos recurrido a un autor de reconocido prestigio como Skármeta que, fácilmente, será reconocible por el alumnado. E insistimos en esta idea porque a la hora de valorar su extensa y nutrida producción debemos tener en cuenta la heterogeneidad de su trabajo. Es decir, *La composición* no es un elemento extraño en toda su trayectoria, ya que posee rasgos comunes con películas, obras de teatro, adaptaciones radiofónicas o novelas que llevan su firma. En todo caso, habrá que partir de *La composición* y considerar todo este abanico de posibilidades como herramientas a disposición del docente. Por ejemplo, es relevante que la radio y el fútbol sean dos elementos frecuentes en la literatura de Skármeta. Cítense *Soñé que la nieve ardía* (1975), su primera novela, y *El portero de la cordillera* (2012). Al mismo tiempo, la presencia de la inmigración y los adolescentes como protagonistas son otras constantes dignas de reseñar y útiles en nuestra guía.

Dígase, antes de pasar a la metodología, que la cronología del texto que tenemos entre manos es, cuando menos, enrevesada. Si bien manejamos una edición que corresponde al año 2000 (Ediciones SM / Ediciones Ekaré, Madrid), la elaboración del original por parte del escritor chileno se remonta a los años setenta. Como el propio Antonio Skármeta confiesa (Uribe 2012), el primer boceto de *La composición* se escribió a finales de esta década, cuando el escritor residía en Berlín (por entonces Alemania Occidental), bajo el título *Tema de clase* y destinada al medio radiofónico. Durante aquellos años, y aunque entre la bibliografía del autor no se encuentra la fecha exacta, ve la luz como relato (y en francés) en el dominical de *Le Monde*. A partir de aquí, *La composición* adquiere una gran difusión —siendo objeto de numerosas ofertas para llevar su historia a la televisión o al cine (Graziano 1986: 15-17)— y cae en manos del cineasta Olegario Barrera, que emprende la aventura de adaptar el guion y estrenar la obra en 1984 con el título *Pequeña revancha*. La trama del relato nace a partir de unas instrucciones del régimen de Pinochet (la existencia de un delegado militar en cada colegio que velaba por el control ideológico) que llegan a manos del exiliado chileno (Uribe 2012). Como podremos ver, esta publicación ofrece multitud de vías didácticas siendo la variación lingüística una de ellas.

Ya hemos planteado más arriba que uno de nuestros objetivos a la hora de poner en práctica esta propuesta didáctica es conectar a los alumnos con la realidad cotidiana de la variación lingüística (en concreto, el español de América) mediante

la lectura de *La composición*, de Antonio Skármeta. ¿O acaso los alumnos no viven ya en una praxis naturalizada, tan concreta como es el español de América, donde los propios compañeros de aula o en el mismo barrio se pueden encontrar visiblemente los rasgos de esta variación lingüística? En todo caso, debemos establecer una finalidad lectora muy delimitada (es decir, la lectura de esta obra como apoyo a la exposición de los principales rasgos lingüísticos del español de América) que repercuta en la actitud del alumno gracias a un pragmatismo notorio. Este enfoque comunicativo nos conducirá a incentivar la participación del alumno, ya sea mediante actividades interdisciplinarias (por ejemplo, empleando el recurso de las ilustraciones o poniendo sobre la mesa la situación histórica concreta que trata el argumento –la dictadura militar chilena– estableciendo aproximaciones y distancias con nuestro propio país) o, como veremos, el léxico hispanoamericano de un terreno tan específico como el fútbol.

En cualquier caso, ciñéndonos al tercer bloque que contempla el marco curricular que acabamos de ver (Conocimiento de la Lengua) y al carácter de la obra literaria seleccionada, hemos considerado destinar el análisis de la variación lingüística de *La composición* a segundo de Bachillerato. Si bien en un primer momento puede considerarse que tanto por el formato como por la sencillez estilística está dirigido a un público de menor edad, *La composición* esconde una lectura más profunda donde el conjunto (por ejemplo, metáforas como la radio, la situación político-social, el *background* histórico, etc.) está al servicio de una moraleja que exige madurez, capacidad de inferencia y saberes previos. No obstante, la extensión del libro (apenas cuarenta páginas) acompañado por la nitidez y visión completa sobre el español de América que ofrece a este nivel curricular nos ayudará a concluir con nuestra programación en, aproximadamente, dos semanas. De este modo, hemos establecido cinco sesiones donde una primera está destinada a la pre-lectura, dos a la lectura y, finalmente, las dos últimas a la post-lectura:

TABLA 1

ACTIVIDADES	TEMPORALIZACIÓN
Pre-lectura	1 sesión (50 minutos)
Lectura	2 sesiones (50 minutos + 50 minutos)
Post-lectura	2 sesiones (50 minutos + 50 minutos)

En cualquier caso, y antes de ocuparnos de las actividades, conviene señalar algunos pormenores en la enseñanza de la variación lingüística y más concretamente

en el caso del español de América. Por un lado, y como ya se ha dicho, contamos con la ventaja de que el español de América ya es una realidad mucho más cercana para la sociedad española que, por ejemplo, hace treinta o cuarenta años. Los medios de comunicación de masas, la literatura, la globalización y la notable presencia de hispanohablantes en nuestras aulas, barrios y ciudades dan buena cuenta de ello. Sin embargo, deben tenerse en cuenta ciertas consideraciones relacionadas con la didáctica de la lengua mediante textos literarios. Ya que, como señala Francisco Abad (1993: 85), [...] «el estilo literario ha de ser enmarcado en el conjunto de los demás estilos diafásicos con los que puede hacer su elocución el hablante». Es decir, el dialecto literario exige una formalidad que obligará al docente a descender junto al alumnado –y ahí el enfoque comunicativo del que hablábamos– a la inferencia de situaciones pragmáticas (cine, radio, música, testimonios, entrevistas, etc.) para completar, precisamente, ese aprendizaje (pensamos, por ejemplo, en los rasgos fónicos del español de América). A final de cuentas, será mejor que vayamos dirimiendo estas adversidades según avancemos en la exposición de las actividades. Quede dicho, en último lugar, que esta guía de lectura también está enfocada al docente desde el mismo momento en el que incluimos materiales, bibliografía y una amplia maniobrabilidad de ejecución.

3. ACTIVIDADES DE PRE-LECTURA

Esta primera sesión de pre-lectura tiene dos objetivos claros: el acercamiento del alumno a *La composición* gracias a los paratextos y, al mismo tiempo, la introducción a la diversidad del español de América. En cualquier caso, el docente deberá procurar ir un paso más allá de los estándares de aprendizaje que contempla el marco curricular en tanto en cuanto será su misión transmitir a los alumnos que el español posee, por recurrir a Malmberg (1970: 129), una «fisionomía lingüística fragmentada» que responde a una normatividad. Más allá de los problemas conceptuales y metodológicos de la lingüística de la variación (Caravedo 2003), será importante dejar claro que reflexionar sobre cualquier lengua supone hacer referencia a un «conjunto de virtualidades, de potencialidades que nunca se realizan en su totalidad» (Pottier 1992: 284). O dicho de otro modo, y para el caso que nos ocupa, estudiar el español de *La composición* significa aceptar un estándar normativo exigido por un nivel de registro, una necesidad editorial (el libro aparece editado a las dos orillas del Atlántico) y un tiempo/espacio muy concreto (pues la trama se desarrolla durante la dictadura militar de Pinochet y está relacionado con un estrato social muy delimitado). Por lo tanto, sabiendo aquello que decía Alvar sobre la lengua española como un suprasistema abarcador de todas las realizaciones de la lengua, el profesor sabrá guiar a los alumnos en pos de identificar esos «rasgos idiomáticos» o «diferencias interiores de las lenguas» (Abad 1993: 74) que eviden-

cian ese tópico automatizado de la homogeneidad del español de América (Lope Blanch 1989: 14). Proponemos la siguiente secuencia de actividades de pre-lectura destinadas a la primera sesión:

ACTIVIDAD 1

Previamente, sin comentar el trasunto de la actividad, trabajaremos los paratextos iniciales del álbum ilustrado:

- a) El título: *La composición*. ¿Qué les sugiere? ¿Saben lo que es?
- b) La portada. Hacer hincapié en los elementos que aparecen: el niño, la composición, los soldados en el fondo.
- c) La portadilla donde aparece una radio, ya que es un elemento protagonista dentro de la historia. ¿Qué creen que puede significar en la historia?

Objetivos de la actividad:

- 1) Acercarse al significado de la palabra «composición», teniendo en cuenta sus acepciones y variaciones lingüísticas.
- 2) Comentar la imagen de portada, haciendo hincapié en la soledad del niño y la intimidación de los militares, no sólo espacialmente, sino que también psicológicamente.
- 3) Advertir la presencia de una radio en la portadilla.

ACTIVIDAD 2

A colación del último paratexto comentado, se trabajará la radio y los medios de comunicación como excusa para introducirnos en el contexto de la variación lingüística. Proponemos la audición de varios fragmentos que correspondan al español de América y, a su vez, la comparación con su correspondencia con el español de España. En este sentido, podemos valernos de los medios de comunicación, el cine, los anuncios televisivos, etc.

- Visionado del gol de Diego Armando Maradona en el Mundial de 1986 en México, partido Argentina frente a Inglaterra, con la ínclita narración de Víctor Hugo Morales. Contraposición con el gol de Andrés Iniesta en la final del Mundial de Sudáfrica (2010) frente a Holanda. Narración de Manolo Lama.
- Visionado de algunos fragmentos seleccionados por el docente de *Diarios de motocicleta* (Walter Salles, 2004).

- Comparación de algunas películas internacionales mediante el doblaje en la versión peninsular e hispanoamericana.

Es importante establecer una finalidad lectora para que los alumnos encaren la unidad didáctica con unos objetivos determinados. En este sentido, y previamente a la lectura del relato, se advertirá que los temas y elementos trabajados en las actividades de pre-lectura cobran especial interés en la narración de Skármeta. Uno de los propósitos principales de esta sesión inicial es preparar el terreno de la parte teórica correspondiente al estudio de la diversidad del español de América y, así, reforzar el intertexto lector de los alumnos consiguiendo que la lectura sea más precisa y productiva.

4. ACTIVIDADES DE LECTURA

Las dos sesiones centrales de la programación didáctica están destinadas a la lectura de *La composición*. En este apartado no se ofrecen actividades específicamente de seguimiento, sino que se aporta, a modo de consejo, una serie de elementos que el profesor deberá ir destacando al alumno durante la lectura. Básicamente, el docente debe hacer hincapié en dos aspectos: las ilustraciones y aquellos rasgos lingüísticos diferentes del español de América (especialmente, el léxico). Con respecto a las ilustraciones se han de resaltar los elementos más significativos para con la trama, por ejemplo: el balón, asociado a la niñez; la radio, como instrumento de comunicación y, a su vez, de opresión; las llaves como elemento heredado; las miradas y las caras (tristes / serias) asociadas al lenguaje no comunicativo; la composición de las imágenes, ya que, detrás de los niños siempre hay algo o alguien que actúa a modo de sobreprotección u opresión; el borrador agujereado, símbolo de nerviosismo, etc. Por otra parte, el tratamiento de la variación lingüística exige, en este momento de la programación, un carácter iniciático que pone en común con el gran grupo aquellas dudas morfosintácticas o léxicas acudiendo, en este momento, a su conocimiento previo y pragmático. Finalmente, se trata de resaltar la complementación entre texto e ilustración y procurar llevar a cabo una lectura más dinámica e interactiva en el aula, basándose en la participación del alumnado.

5. ACTIVIDADES DE POST-LECTURA

Este apartado de la unidad didáctica es el más importante en la secuencia de la lectura. Ya que no solo se valoran las cuestiones generales, específicas e interdisciplinarias del texto literario en cuestión, sino que se acompaña la reflexión con la carga teórica correspondiente al español de América que hemos contemplado

tanto en el marco curricular como en los manuales. En primer lugar, parece lógico establecer un breve debate en torno al argumento de la obra y su mensaje ético. Seguidamente, pondremos en liza todo el aparato explicativo en torno a la diversidad del español de América y sus rasgos lingüísticos. Así, esta primera parte –más teórica– de las actividades de post-lectura ocupará toda una sesión en la que nos serviremos de *La composición* como apoyo, así como de las actividades de pre-lectura, por ejemplo, para salvar la parte fónica (seseo, yeísmo, aspiración de /s/ y /x/, más confusión de /l/ y /r/), con mayores problemas a la hora de abordarla con una obra escrita. No obstante, insistimos en la necesidad de recordar a los alumnos, quizá cuando se lleve a término cierta explicación histórica sobre el español de América, que la situación actual del español en el mundo sigue regida por la dificultad de establecer una norma lingüística (Tejera 2003; Lope Blanch 1986; 1991).

En segundo lugar, y centrándonos ya en la última sesión, abordamos ahora los rasgos morfosintácticos y léxicos del español de América. De este modo, la lectura y análisis de *La composición* servirá como complemento a la hora de afrontar este apartado de contenidos que suele quedar muy abstracto si no lo abordamos, como es nuestro caso, junto a una faceta práctica.

ACTIVIDAD 1. LÉXICO

- a) Identifica el vocabulario que tenga que ver con el lenguaje específico del fútbol. Comprueba que coinciden con la lista que te proporcionamos a continuación. Enumera y sitúa este abanico léxico.
 - Pateaban
 - Cabecita
 - Chuteaba
 - Arco
 - Cancha
 - Arquero
 - Gol de palomita

Trata de buscar una definición aproximada con tus propias palabras. Ayúdate del contexto. Ahora, comprueba tu definición con aquellas que proporciona el profesor gracias al glosario «Hispanoamericanismos léxicos en el lenguaje futbolís-

tico español»⁵, *Primer diccionario del fútbol*⁶, «Léxico del fútbol»⁷ y «El lenguaje del fútbol, a ambos lados del campo o de la cancha»⁸.

b) A continuación aparece un listado que contiene algunas peculiaridades léxicas del español de América en sus diferentes variantes, aunque algunas de ellas están presentes en nuestro día a día. ¿Qué pueden significar? Razona y explica las diferencias con el español peninsular y, por ejemplo, si se trata, como hemos visto en la teoría, de indigenismos, arcaísmos o extranjerismos.

- Bombillo
- Pizarrón
- Alcancía
- Pendejo
- Jeep
- Liviano
- Lindo
- El radio / la radio
- De puro viejo

ACTIVIDAD 2. MORFOSINTAXIS

Responde a las siguientes cuestiones que te planteamos a raíz del texto. Recuerda la teoría vista en clase.

a) A raíz del siguiente fragmento, explica qué fenómeno típico ocurre en ciertas zonas de América y en qué consiste.

El papá dejó caer la cuchara sobre el plato y saltó una gota de sopa sobre el mantel. Miró a la mamá.

—¿Y tú qué escribiste, hijo? —preguntó la mamá.

Pedro se levantó de la mesa y fue a buscar entre sus cuadernos.

⁵ Jesús Castañón Rodríguez: «Hispanoamericanismos léxicos en el lenguaje futbolístico español»; AA. VV., *El Español de América. Actas del III Congreso Internacional de 'El Español de América'*; España: Junta de Cartilla y León, vol. II, 1991, pp. 659-668.

⁶ S. J. Nilo: *Primer diccionario del fútbol*; Montevideo: Tauro, 1968.

⁷ J. Figueroa: «Léxico del fútbol»; *Español Actual*, 16, 1970, pp. 1-23.

⁸ Jean-Manuel Medina: «El lenguaje del fútbol, a ambos lados del campo o de la cancha»; *Tinkuy*, 15, 2011, pp. 127-133.

—¿Quieren que se las lea? El capitán me felicitó.

Y les mostró donde el capitán había escrito con tinta verde: «¡Bravo! ¡Te felicito!»

—El capitán... ¿qué capitán? —gritó el papá.

—El que nos mandó a hacer la composición.

Los papás se volvieron a mirar y Pedro empezó a leer:

—«Escuela Siria. Tercer Grado...».

El papá lo interrumpió:

—Sí, está bien, pero lee directamente la composición, ¿quieres?

Y mientras los padres escuchaban con mucha atención, Pedro leyó:

- b) Lee en voz alta las siguientes palabras: requetechiquito, pajarito, cabecita, amiguitos... ¿Conoces más prefijos y sufijos típicos del español de América? Formula ejemplos.

6. MATERIALES PARA EL DOCENTE

A continuación se presenta una serie de materiales de apoyo para el profesor tanto para las actividades que se han propuesto como para hablar del autor y de los temas que trata en sus obras. De igual forma, también mostramos algunas herramientas que pueden servir de apoyo a la lectura de *La composición*.

Películas basadas en los textos de Skármeta:

- *La pequeña revancha* (Olegario Barrera, 1986). Película venezolana basada en el relato de Skármeta.
- *Ardiente paciencia* (director y guionista)
- *El cartero (y Pablo Neruda)* (Michael Radford, 1994)
- *No* (Pablo Larraín, 2012), basada en su obra *El plebiscito*
- *El baile de la victoria* (Fernando Trueba, 2009). Guion

Películas con los temas de la dictadura y la infancia como fondo:

- *El viaje de Carol* (Imanol Uribe, 2002)
- *El laberinto del fauno* (Guillermo del Toro, 2006)
- *Pà negre* (Agustí Villaronga, 2010)
- *La lengua de las mariposas* (José Luis Cuerda, 1999)

- *Los girasoles ciegos* (José Luis Cuerda, 2008)
- *Kamchatka* (Marcelo Piñeyro, 2002)
- *La ladrona de libros* (Brian Percival, 2009)
- *El niño con el pijama de rayas* (Mark Herman, 2008)
- *La vida es bella* (Roberto Benigni, 1997)

7. VALORACIÓN FINAL Y CONCLUSIONES

Valoramos positivamente las posibilidades que nos ofrecen los textos literarios con el propósito de abordar contenidos lingüísticos. En este caso, solo hemos trazado una hipótesis de tantas como permite imaginar *La composición*. Corresponde al docente, en todo caso, adaptar esta programación didáctica según las necesidades y condiciones de su alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAD, Francisco (1993): «La Variación lingüística»; *Revista Española de Lingüística*, 23, 1, pp. 73-86.
- ABAD, Francisco (1998): «Problemas de periodización y caracterización en historia de la lengua literaria española», *Revista de Filología Románica*, 5, pp. 3-33.
- CARAVEDO, Rocío (2001): «Una interpretación geosocial del español de América»; *Lexis*, XXV, 1 y 2, pp. 51-73.
- CARAVEDO, Rocío (2003): «Problemas conceptuales y metodológicos de la lingüística de la variación»; en Francisco Moreno Fernández, José Antonio Samper Padilla, María Vaquero, María Luz Gutiérrez Araus, César Hernández Alonso, Francisco Gimeno-Meñéndez (coords.), *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales*; vol. II, Madrid: Arco Libros, pp. 541-557.
- GRAZIANO, Rodolfo (1986): «Detrás de las cámaras de Pequeña Revancha»; *Encuadre*, 6, pp. 15-18.
- IORDAN, Iorgu (1967): *Lingüística románica*; Madrid: Alcalá.
- LOPE BLANCH, Juan M. (1986): *El estudio del español hablado culto: historia de un proyecto*; México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- LOPE BLANCH, Juan M. (1989): *Estudios de lingüística hispanoamericana*; México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- LOPE BLANCH, Juan M. (1991): «El español de América y la norma lingüística hispánica»; en AA. VV., *El español de América. Actas del III congreso internacional de El español en América: Valladolid, 3 a 9 de julio de 1989*; vol. III, España: Junta de Castilla y León, Consejería de Cultura y Turismo, pp. 1179-1184.
- MALMBERG, Bertil (1970): *La América hispanohablante*; Madrid, Istmo, 1974, 3ª ed.

- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (1999): «Lenguas de especialidad y variación lingüística»; en S. Barrueco, E. Hernández y L. Sierra (eds.), *Lenguas para fines específicos VI*; Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, pp. 3-14.
- PALANCO LÓPEZ, N.M.: «El español de América, en contribuciones a las ciencias sociales» [www.eumed.net/rev/cccss/04/nmpl.htm].
- POTTIER, Bernard (1992): «La variación lingüística y el español de América»; *Revista de Filología Española*, Vol. LXXII, 3/4, pp. 283-295.
- SKÁRMETA, Antonio (2000): *La composición*, Madrid: Ediciones SM / Ediciones Ekaré.
- TEJERA, María Josefina (2003): «La tercera norma del español de América»; en Francisco Moreno Fernández, José Antonio Samper Padilla, María Vaquero, María Luz Gutiérrez Araus, César Hernández Alonso, Francisco Gimeno-Menéndez (coords.), *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales*; vol. II, Madrid: Arco Libros, pp. 861-873.
- URIBE, Verónica (2012): «El sentido de lo humano. Entrevista a Antonio Skármeta» [en línea www.edicionesekare.blogspot.com.es/].
- VAQUERO DE RAMÍREZ, María (1996): *El español de América II. Morfosintaxis y léxico*; Madrid: Arco Libros.

UNA PROPUESTA DE LA PELÍCULA
TAMBIÉN LA LLUVIA EN EL AULA DE ELE
PARA ENSEÑAR LA VARIACIÓN LÉXICA

*A PROPOSAL OF THE FILM TAMBIÉN LA LLUVIA
IN THE CLASSROOM OF ELE TO TEACH
THE LEXICAL VARIATION*

CHEN CHEN
chenchen@usal.es

RESUMEN

En este capítulo intentamos realizar una aproximación a la enseñanza de la variación léxica por medio de la película *También la Lluvia*, de la directora Icíar Bollaín. En esta película se muestra la riqueza de la variación lingüística: el español de España, que habla en gran medida el equipo de rodaje, y el español de América, que hablan los del pueblo de Cochabamba. Procuramos transmitir a los alumnos la existencia de la variación geográfica en español a través de las diferencias en el uso del léxico, para que sepan cómo seleccionar el léxico bajo distintos contextos culturales. También ofrecemos una propuesta de actividades didácticas basadas en esta película.

Palabras clave: variación diatópica, español de América, léxico, cine

ABSTRACT

In this chapter we try to make an approach to the teaching of lexical variation through the film *También la lluvia* (*Even the Rain*), by the director Icíar Bollaín. This film shows the richness of linguistic variation: Spanish from Spain, which is widely spoken by the film crew, and Spanish of America, spoken by the people of Cochabamba. We try to convey to the students the existence of geographic variation in Spanish through the differences in the use of lexicon, so that they know how to select the vocabulary under different cultural contexts. We also offer a proposal of educational activities based on this film.

Keywords: diatopic variation, Spanish of America, vocabulary, cinema

1. INTRODUCCIÓN

CON EL DESARROLLO DEL COMERCIO BILATERAL sino-latinoamericano, hay cada día más empresas chinas que están explorando el gran mercado americano. Sin duda alguna, se hace cada vez mayor la necesidad de los que saben español. Según el primer *Informe de Investigación sobre el Empleo y la Movilidad Laboral de los Aprendices Chinos de Español* (2017) publicado por la Comunidad de Estudios Chinos y Latinoamericanos (CECLA), un 67% de los alumnos chinos que ahora están aprendiendo español en la universidad tiene la intención de trabajar en América Latina. No obstante, lo que los universitarios estudian es el español peninsular. Los manuales hablan poco del español americano y la mayoría de los profesores extranjeros son españoles. Así que los alumnos casi no tienen la oportunidad de conocer cómo hablan los latinoamericanos, lo cual les supondrá un obstáculo cuando trabajen en un país latinoamericano. Entonces, es imprescindible la enseñanza del español americano en el aula de ELE en China.

El cine, bien utilizado, puede ser un recurso muy útil en la enseñanza de ELE. «El cine nos brinda la posibilidad de poner a prueba nuestras habilidades orales, especialmente las de comprensión, nos da un contexto de uso de vocabulario y nos hace de puente entre el aprendizaje de la lengua y la cultura que la representa» (Carracedo Manzanera, 2009: 231). Es decir, el cine ofrece a los alumnos mucha ayuda para aprender el idioma y conocer la cultura (Bembibre y Cámara, 2013).

En cuanto al caso de China, las películas suelen tomarse como un recurso de la clase de comprensión auditiva (una clase a la semana) y se ponen como máximo una vez al semestre. Normalmente, se centra en las actividades de postvisionado tales como hacer comentarios sobre el argumento, el contexto y los personajes. Hay que destacar que el profesor puede ayudar a explicar algunas palabras desconocidas y repetir algunas frases largas de la película, aunque no todas porque es imposible que los profesores chinos entiendan al pie de la letra la totalidad del diálogo. Así que raras veces utilizan la película como un recurso porque es una tarea que requiere mucho tiempo y esfuerzo.

2. TAMBIÉN LA LLUVIA EN EL AULA DE ELE PARA ENSEÑAR LA VARIACIÓN LÉXICA

2.1. ¿POR QUÉ SELECCIONAR ESTA PELÍCULA?

También la lluvia es una película española dirigida por Icíar Bollaín en 2010. Es una película dentro de otra película: un equipo de rodaje que filma en Bolivia sobre la llegada de los primeros españoles a América. Sin embargo, durante el rodaje estalló el famoso acontecimiento social el Conflicto del Agua del año 2000.

Las protestas y manifestaciones dejaron la ciudad de Cochabamba aislada y todo el equipo tuvo que salir.

Esta propuesta está dirigida para los alumnos del tercer curso de la universidad porque ya conocen la historia y la cultura de América Latina. En el manual *Español Moderno* (Dong y Liu, 1999) que usamos en China, hay cuatro textos sobre las civilizaciones precolombinas tales como la cultura azteca, maya e incaica, la historia de cómo relizó Cristóbal Colón el descubrimiento del Nuevo Mundo y la historia sobre qué hicieron los conquistadores españoles y los aborígenes.

Seleccionamos la película *También la Lluvia* porque, por un lado, su contenido tiene mucho que ver con los textos que acaban de estudiar los alumnos del tercer curso. Así que van a obtener un entendimiento más profundo tanto de lo estudiado como de la película. Por otro lado, en la película se muestra la riqueza de la variación léxica: el español americano que hablan el director mexicano y los del pueblo de Cochabamba y el español peninsular que hablan el resto del equipo de rodaje: el español que hablamos actualmente y el que hablaron los del siglo XVI. Aquí están algunas palabras y frases de la película que trabajaremos:

- (1) Expresiones vulgares o malsonantes: *hostia, carajo, cabrón, chingado, coño*
- (2) Sinónimos de muchacho o joven: *chico, chaval, macho*
- (3) Tratamiento para dirigirse a un amigo: *tío*
- (4) Palabras de quechua: *mikhuna* (comida), *yaku* (agua), *ancha misky* (Estaba muy rico), ANCHATA MUNAYKI (Te quiero mucho)
- (5) Sinónimo de dinero: *plata*
- (6) Sinónimo de chapuza: *churro*
- (7) Voseo reverencial: ¿Quién demonios vos creéis?
- (8) Voseo dialectal americano: Tal vez a vos te pueden dar paso.

2.2. LAS ACTIVIDADES ORGANIZADAS

En esta propuesta, hemos elaborado actividades de previsionado, actividades durante el visionado y actividades de postvisionado. Los alumnos van a llevar a cabo varios ejercicios auditivos, orales y escritos. Como cada clase dura dos horas, se realizarán las primeras dos actividades en la primera clase y el resto en la otra.

TABLA 1. Esquema de las actividades organizadas

Película	<i>También la lluvia</i>
Nivel	B2 (Alumnos del tercer curso)
Número de alumnos	Aproximadamente 30
Tiempo	240 minutos (2 clases)
Actividades de previsionado (10 minutos)	Repaso de los textos estudiados y presentación de la película
Actividades durante el visionado (110 minutos)	Ver la película y hacer los ejercicios 1 a 4.
Actividad de postvisionado (120 minutos)	Explicación de los ejercicios de las actividades durante el visionado, ejercicio de diálogo.

2.2.1. Actividades de previsionado


Antes de ver la película, se realizan dos actividades en diez minutos. En primer lugar, un repaso sobre los cuatro textos mencionados que han estudiado los alumnos en el manual *Español Moderno*. El profesor hace las siguientes preguntas y los alumnos las contestan oralmente. En segundo lugar, el profesor va a presentar brevemente el contexto y los personajes de la película.

TABLA 2. Actividades de previsionado (10 minutos)

<p>(1) Un repaso sobre los cuatro textos mencionados que han estudiado los alumnos en <i>Español Moderno</i>. El profesor hace las siguientes preguntas y los alumnos las contestan oralmente.</p> <p>P1: ¿Cuáles son las tres civilizaciones precolombinas? ¿Tienen sus propias lenguas?</p> <p>P2: ¿Cómo comenzó el descubrimiento de Cristóbal Colón?</p> <p>P3: ¿Cuál es el episodio de Atahualpa, el emperador de los incas?</p>
<p>(2) El profesor introduce brevemente el trasfondo de la película.</p> <p>Se trata de una película dentro de otra película: un equipo de rodaje que filma en Bolivia sobre la llegada de los españoles a América. Sin embargo, durante el rodaje estalla el famoso acontecimiento social el Conflicto del Agua en abril de 2000. ¿A qué se enfrentarán los personajes?</p>

2.2.2. *Actividades durante el visionado*

TABLA 3. Actividades durante el visionado (110 minutos)

EJERCICIO 1					
Escoge entre las siguientes expresiones malsonantes o vulgares que han usado estos personajes de la película:					
coño, carajo, cabrón, chingado, hostia					
Las siguientes palabras son sinónimos de <i>muchacho</i> o <i>joven</i> , escoge entre estas e indica quién las ha usado.					
Tío, chico, muchacho, chaval(a), macho					
					
Sebastián (mexicano)	Costa (español)	Daniel (boliviano)	Antón (español)	María (mexicano)	Alberto (español)
Coño Carajo Cabrón Chingado Tío Chico	Coño Cabrón Hostia Tío Chico Chaval(a)	Carajo Chico	Coño Cabrón Chico	Cabrón Muchacho	Coño Tío Chico Macho
EJERCICIO 2					
En el coche, Costa, Sebastián y María tienen una conversación sobre el rodaje de la película. Escucha con atención y rellena los huecos. (6'13'' a 6'30'')					
Costa: No, perdona. Costa sabe que esto está lleno de indígenas hambrientos y eso significa extras, miles de extras. Nada de recurrir a esa mierda de efectos digitales. Quiero podríos, que se vea que hemos gastado la pasta.					
Sebastián: No, Costa, no. Esto puede ser un churro, la verdad. ¿Has visto sus rasgos? Por favor, son quechuas.					
EJERCICIO 3					
En la cena del equipo de rodaje, algunos quieren aprender quechua con los camareros bolivianos. Escucha con atención y empareja las palabras quechuas con las palabras correspondientes en español. (19'48'' a 20'08'')					

Mikhuna	Te quiero mucho
Ancha misky	Estaba muy rico
Yaku	Comida
Anchata munayki	Agua
EJERCICIO 4	
Escucha con atención los siguientes dos fragmentos y rellena los huecos.	
A. En esta escena del rodaje de película, vas a escuchar las siguientes palabras que dice Bartolomé de las Casas al padre Montesinos. (27'10'' a 27'25'')	
Bartolomé: ¿Quién demonios vos creéis? Vuestro sermón de hoy ha puesto en cuestión mi autoridad y la del rey. Vos sabéis bien que las concesiones de los indios están bajo la ley. Exijo una retractación oficial, padre Montesinos.	
B: Cuando el equipo de rodaje se marcha de Cochabamba, Teresa, la esposa de Daniel, viene a hablar con Costa. Vas a escuchar un diálogo entre Teresa, Costa y Sebastián. (78'10'' a 78'30'')	
Teresa: No, ¡no puedes enviar a otros! No dejan pasar a nadie. Está llenito de policía. No quieren dar paso a nadie, solamente. Tal vez a vos te pueden dar paso.	
Costa: Pero yo no puedo ir. Voy a llevar a todo el equipo. Estamos a punto de salir.	
Teresa: ¿A quién voy a decir? No hay nadie. No hay nadie. Solamente a vos te puedo decir. Te lo pido, por favor. Te lo pido.	
Observación: El profesor debe hacer pausas durante el visionado (98 minutos) y avisar a los alumnos antes de ver los fragmentos de ejercicios.	

2.2.3. Actividades de postvisionado

Después de la primera clase, los alumnos van a hacer el siguiente ejercicio en casa y en la segunda clase el profesor lo corrige. Los alumnos van a buscar en el *Diccionario de la lengua española* y el *Diccionario de americanismos* los sinónimos que se usan más comúnmente en América Latina y España para conocer el significado y su uso. Como los alumnos chinos suelen usar un diccionario español-chino, en el cual falta la indicación de los lugares donde se usa un vocabulario, dicho ejercicio será un proceso de autoestudio y va a presentarles una nueva manera de estudiar la variación léxica.

Actividad 1: Ejercicio de búsqueda de las siguientes palabras coloquiales en el *Diccionario de la lengua española* y el *Diccionario de americanismos*. Indica su significado y en qué países se usan.

TABLA 4. Sinónimos de «joven»

Vocabulario	Significado	País que lo usa
Chaval(a)	<i>Niño o joven</i>	<i>Esp.</i>
Chavea	<i>Chaval</i>	<i>Esp.</i>
Chavo,va	<i>Muchacho</i>	<i>Hond., Méx., Nic.</i>
Pibe	<i>Muchacho, joven.</i>	<i>P. Rico., Bol., Arg., Uru.</i>
Nene, na	<i>Persona joven o adulta</i>	<i>Esp.</i>
Pendejo, ja	<i>Niño, muchacho, adolescente.</i>	<i>Chile, Arg., Uru.</i>
	<i>Persona que se comporta como un niño siendo adulta.</i>	<i>Pan., Chile, Par., Arg., Uru.</i>
	<i>Persona muy hábil para resolver o realizar una actividad o tarea.</i>	<i>Bol.</i>
Chamaco	<i>Niño o adolescente.</i>	<i>Méx., Cuba, R. Dom., Gua., P. Rico, Perú; Hond., C. Rica</i>

TABLA 5. Tratamientos para dirigirse a un amigo

Vocabulario	Significado	País que lo usa
Tío, a	<i>Utilizado como apelativo para designar a un amigo o compañero.</i>	<i>Esp.</i>
Cuñado, da	<i>Tratamiento afectivo para dirigirse a los amigos.</i>	<i>Ec., El Salv., Méx., Nic., Pan., Perú, P. Rico, R. Dom., Ur., Ven.</i>
Pana	<i>Amigo, camarada, compinche.</i>	<i>Ec., P. Rico, R. Dom., Ven., Perú</i>
Primo, ma	<i>Amigo íntimo, compañero inseparable.</i>	<i>Hond., Bol.</i>
Parcera, ra	<i>Amigo íntimo, compañero inseparable.</i>	<i>Col., Ec.</i>

Compa	<i>Se usa como forma de tratamiento afectivo para dirigirse a los amigos.</i>	<i>Méx., Guat., Hond., Esp, Nic., C. Rica, Pan., Par.</i>
Hermano	<i>Se usa como forma de tratamiento entre amigos.</i>	<i>Toda Hispanoamérica</i>
Llave	<i>Amigo íntimo, compañero inseparable.</i>	<i>R. Dom., Col., Ven.</i>
Llavería	<i>Amigo íntimo, compañero inseparable.</i>	<i>Col.</i>
Acere	<i>Amigo íntimo, compañero inseparable.</i>	<i>Cuba</i>
Cuate	<i>Camarada, amigo íntimo.</i>	<i>Guat., Hond., Nic., P. Rico, Ven., Bol., Par.</i>

Actividad 2: El profesor va a hacer una serie de explicaciones sobre los ejercicios de las actividades durante el visionado.

Explicación 1: Basándose en el primer ejercicio de las actividades durante el visionado, el profesor va a explicar las siguientes interjecciones o expresiones malsonantes relacionándolas con los correspondientes personajes cinematográficos.

Tabla 6. Interjecciones o expresiones malsonantes en la película

Vocabulario	Significado	País que lo usa
Macho	<i>Utilizado para dirigirse a una persona de sexo masculino.</i>	<i>Esp.</i>
Carajo	<i>Utilizado para expresar sorpresa, contrariedad</i>	<i>Arg., Bol., Col., Chile, Esp., Hon., Pan., Perú, Ven.</i>
Hostia(s)	<i>Utilizado para denotan sorpresa, asombro, admiración, etc.</i>	<i>Esp.</i>
Chingado	<i>Utilizado para expresar sorpresa o protesta.</i>	<i>Méx.</i>

Explicación 2: En el segundo ejercicio de las actividades durante el visionado, el productor español Costa usa la palabra *plata* como sinónimo de *dinero*. Vamos a ver cuáles son las palabras que usan los españoles y latinoamericanos para reemplazar la palabra *dinero*.

TABLA 7. Sinónimos de «dinero»

<p>España</p> <p>Pasta, guita, pelas, parné, perra, tela, cuartos</p>	<p>Argentina</p> <p>Plata, lana, guita, mango, mosca, morlaco</p>
<p>Bolivia</p> <p>Plata, lana, mango, morlaco, quivo, morlaco, biyuyo (billullo), marmaja</p>	<p>Chile</p> <p>Plata, biyuyo (billullo), lana, varo, marmaja</p>
<p>Colombia</p> <p>Plata, gamba, biyuyo (billullo), morlaco</p>	<p>Costa Rica</p> <p>Plata, lana, Harina</p>
<p>Ecuador</p> <p>Plata, guita</p>	<p>Perú</p> <p>Plata</p>
<p>México</p> <p>Plata, lana, varo, morlaco, lana, marmaja, feria</p>	<p>Venezuela</p> <p>Plata, biyuyo (billullo), real o rial</p>

Explicación 3: El director mexicano Sebastián dice que esto puede ser un churro. Aquí «churro» no es la comida que conocemos sino una expresión que tiene significados contrarios en los países hispanohablantes.

TABLA 8. Significado de «churro»

<p>En España y México: 🙄 Chapuza (trabajo mal hecho).</p>	<p>En Arg., Bol., Col., Chile., Ur. y Perú: 😊 Persona bien parecida y atractiva.</p>
--	---

Explicación 4: Basándose en el tercer ejercicio de las actividades durante el visionado, el profesor va a hablar de las lenguas que se hablan en Bolivia, la situación actual del quechua y va a poner ejemplos de las palabras españoles de origen quechua, comparándolo con el multilingüismo de China, que es también una sociedad multiétnica. La lengua oficial es el mandarín pero también existen varios dialectos. Hay que destacar que las lenguas son dinámicas, que cambian con las interacciones entre diferentes sociedades.

Explicación 5: Basándose en el ejercicio 4 de las actividades durante el visionado, los alumnos deben observar el uso de *vos*. En esta parte, el profesor va a mencionar tanto la variedad diatópica como la variedad diacrónica poniendo ejemplos del uso de «vos». Para explicar el voseo, primero hay que señalar su historia y los

dos tipos: el voseo reverencial, al cual pertenece lo que dice Bartolomé de las Casas, y el voseo dialectal americano, al cual pertenece lo que dice Teresa, la boliviana. Como no todos los países latinoamericanos emplean *vos*, es necesario señalar cuáles son los países donde las formas de voseo son aceptadas sin reserva por todas las clases sociales, dónde solo se usan en determinadas partes y dónde ya no se usan. Además, hay que explicar las formas de voseo verbal de presente de indicativo por países.

Actividad 3: Diálogo (20 minutos de preparación y 40 de diálogo en grupo)

En lugar de solamente conocer el léxico, lo que queremos conseguir es que lo usen los alumnos porque la competencia comunicativa es lo más importante. Entonces, hemos elaborado un ejercicio para conseguir el dominio del léxico siguiendo estos pasos.

Paso 1: Los treinta alumnos van a agruparse libremente en grupos de cuatro o cinco personas.

Paso 2: El profesor debe preparar veinte papelitos en los cuales hay veinte nombres de países. (España y los 19 países latinoamericanos). Cada alumno saca un papelito y va a ser un representante de este país.

Paso 3: Cada grupo tiene 20 minutos de preparación y luego va a hacer un diálogo durante de cinco minutos sobre cualquier tema. Cada alumno necesita usar al menos tres palabras adquiridas en clase teniendo en cuenta en la variedad léxica del español que le ha correspondido. Por ejemplo, un español puede llamar a un amigo «tío», pero no puede decir «No tengo lana» cuando quiere decir «No tiene dinero».

Paso 4: Cuando un grupo está haciendo un diálogo, los otros grupos tienen que prestar mucha atención y tomar notas de las palabras clave. Después de cada diálogo, los otros alumnos van a indicar la nacionalidad del grupo según el léxico que usa.

Después de cada diálogo, los otros alumnos van a indicar la nacionalidad de cada miembro del grupo de diálogo según el léxico que use cada uno de ellos.

3. CONCLUSIÓN

En esta propuesta, hemos elaborado actividades adaptadas a los alumnos chinos tales como ejercicios auditivos, escritos y orales. Con el trabajo previo de los profesores, los alumnos pueden conocer más términos que se usan, «respectivamente», en España y América Latina a través del autoestudio. Los diálogos les ayudan a dominar mejor los vocabularios y conseguir la competencia comunicativa.

La enseñanza de ELE en China se ha focalizado mucho en los manuales. Sin embargo, a través de las películas, los alumnos pueden conocer tanto el distinto uso del léxico como la cultura. Bien utilizada, la película va a ser un recurso muy atractivo y útil para el estudio de la variación léxica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010): *Diccionario de americanismos* [en línea: <http://www.asale.org/recursos/diccionarios/damer>]
- BEMBIBRE, CECILIA Y NOEMÍ CÁMARA (2013): *Vamos al cine. Artículos y actividades para el trabajo con películas en la clase de español*; Madrid: Edinumen.
- CARRACEDO MANZANERA, Celia (2009): «Diez ideas para aplicar el cine en el aula»; en *I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico* [en línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/16_aplicaciones_03.pdf].
- COMUNIDAD DE ESTUDIOS CHINOS Y LATINOAMERICANOS (2017) *Informe de Investigación sobre el Empleo y la Movilidad Laboral de los Aprendices Chinos de Español*; Beijing [en línea: <http://mp.weixin.qq.com/s/W-8fS6DmUyI8EhWtqWg88g.com/>].
- DONG, Yansheng y Liu, Jian (1999): *Español Moderno. Tomo II*; Pekín: Editorial de la enseñanza e investigación de lenguas extranjeras.
- DONG, Yansheng y Liu, Jian (2000): *Español Moderno. Tomo III*; Pekín: Editorial de la enseñanza e investigación de lenguas extranjeras.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001): *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.). [en línea: <http://dle.rae.es>].

VARIEDADES DEL ESPAÑOL Y VARIACIÓN
GRAMATICAL EN EL AULA DE E/LE:
¿QUÉ ENSEÑAR Y CÓMO HACERLO?

*VARIETIES OF SPANISH AND GRAMMAR
VARIATION IN THE SFL CLASSROOM:
WHAT TO TEACH AND HOW TO DO IT?*

MARC RODIUS

Universidad Nacional de Educación a Distancia
marc.rodus@yahoo.com / mrodus1@alumno.uned.es

RESUMEN

Los manuales de E/LE empleados en la actualidad incluyen pocos datos relativos a la variación gramatical en el mundo hispánico. Sin embargo, si consultamos el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, podemos ver que este tipo de variación se recoge dentro del apartado relativo a los contenidos gramaticales y que puede enseñarse en nuestras clases de E/LE. Por ello, creemos que nuestros estudiantes deberían conocerla, ya que su desconocimiento puede representar una dificultad a la hora de entender a un hispanohablante, sea cual sea su país de origen. En esta comunicación, después de tratar de la adecuación de enseñar un modelo gramatical según las características de nuestros estudiantes, presentaremos los rasgos morfológicos y sintácticos de las distintas variedades del español que a nuestro entender deberían impartirse en las aulas de E/LE, es decir, los del *Plan Curricular*, así como los de otras obras de referencia en la materia. Sintetizaremos los rasgos más relevantes para su enseñanza y los clasificaremos según los seis niveles del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Finalmente, propondremos pautas para su enseñanza y mostraremos ejemplos de actividades sobre gramática y variación gramatical que podrían desarrollarse en el aula.

Palabras clave: español lengua extranjera, variación gramatical, enseñanza.

ABSTRACT

Textbooks for Spanish foreign language learners used nowadays include very few information with respect to grammar variation in the Hispanic world. However, if we review the *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, we can see that this type of variation is mentioned

in its section dedicated to grammar contents and, as such, it can be taught in our classes of Spanish as a foreign language. Therefore, we think that our students should know about grammar variation, specially, if their lack of knowledge could represent a difficulty in understanding a Hispanic speaker, regardless of their country of origin. In this paper, after we discuss the need of teaching a grammar model that is adapted to the characteristics of our students, we will present and analyze the morphological and syntactic features of the different varieties of Spanish which, in our opinion, should be included in the curriculum of Spanish courses, i.e. those present in the *Plan Curricular*, as well as in other reference works in this area. We will summarize the most relevant grammatical features for teaching, and we will classify them into the six levels of the *European Framework of Reference for Languages*. Finally, we will propose guidelines for teaching and show examples of activities based on grammar and variation that could be carried out in our classrooms.

Keywords: Spanish teaching, Spanish grammar variation, Spanish as a foreign language.

1. ¿UN MODELO GRAMATICAL IDEAL PARA NUESTROS ESTUDIANTES?

1.1. SEGÚN SUS CARACTERÍSTICAS, MOTIVACIONES E INTERESES

PARA PODER ELEGIR EL MODELO de lengua más adecuado en nuestras clases de español como lengua extranjera, uno de los factores a tener en cuenta son las características de nuestros estudiantes. Creemos que conociendo a los alumnos que llegan a nuestras aulas, podremos adaptar de la mejor manera posible los contenidos que más útiles les resultarán en su práctica real del idioma. Para ello, nos parece importante saber qué les motiva a aprender una lengua como la española y cuáles son sus planes para el futuro en ese idioma. Por ejemplo, si van a viajar a distintos países de Hispanoamérica, a regiones como Andalucía o las Islas Canarias o si tienen contactos regulares con hablantes de estas u otras zonas o tal vez sus familiares procedan de alguna de ellas, si ven muchas series españolas o hispanoamericanas, o si leen textos con distintas variedades... Todos estos datos influirán en el modelo de lengua que les queremos enseñar.

Una forma de poder recoger esta información podría ser la entrevista inicial de cada estudiante durante su test de clasificación, aunque esta entrevista no siempre la realiza quien imparte luego en el nivel del alumno. En tal caso, el propio profesor puede interesarse por sus alumnos y hacerlo de una manera relativamente sencilla, por ejemplo, utilizando un pequeño cuestionario o aprovechando una pequeña pausa para preguntarles por sus intereses personales. Una vez recogida la información, el profesor debería tratar de responder de forma global a los intereses variados de sus estudiantes.

1.2. EL ESPAÑOL INTERNACIONAL O ESPAÑOL NEUTRO, ¿MODELOS VÁLIDOS?

Eva García Bravo explica la expresión español internacional y resalta

el carácter común de la lengua compartida por todos los países de habla hispana, [...] la internacionalidad como una virtud, un valor a favor de la difusión y la mejor aceptación de los productos, al tiempo que garantiza una comprensión general y escaso índice de rechazo (Bravo García 2008: 28).

Esta investigadora relaciona el español internacional con la noción de *español estándar* o *general* de Moreno Fernández y afirma que se trata de «*un concepto de gran viabilidad en la enseñanza y aprendizaje de la lengua*» (Bravo García 2008: 29). Veamos más de cerca esta modalidad de la lengua.

En el plano morfosintáctico, el español internacional presenta las siguientes características: el empleo de *ustedes* como segunda persona del plural y para el tratamiento con respeto así como de los posesivos que le corresponden; el uso de *tú* como segunda persona del singular; la ausencia de leísmo, loísmo o laísmo; una tendencia al orden sintáctico SVO hasta en las estructuras infinitivas como *al yo salir*; una preferencia por las formas verbales simples frente a las compuestas; la recuperación de las formas de futuro y condicional frente a los usos perifrásticos; la aparición de formas populares o influencias del inglés, tales como *hubieron personas*, *yo soy supuesto + infinitivo (I am supposed to)*, *viene hasta el viernes* o *sí, lo hice (yes, I did)* (Bravo García 2008: 43-46).

Por tanto, esta modalidad del español selecciona y da por más válidas las formas y estructuras más extendidas de la lengua y tratar de eliminar o limitar, por lo menos, las menos frecuentes, aunque siempre puedan aparecer usos orales o populares.

De cara a adoptar esta forma de español en la enseñanza a extranjeros, aunque se trata de una modalidad que tiene el atractivo de ser tal vez más fácilmente comprensible en los distintos territorios donde se habla el español, sigue representando una modalidad neutra y que difícilmente consigue representar la diversidad de la lengua española. Así, creemos que resultaría bastante limitativa y poco representativa su utilización en la enseñanza del español, a no ser que nuestro objetivo sea conseguir un mayor alcance y comprensión en un lapso de tiempo relativamente corto y con fines específicos. Estamos pensando, por ejemplo, en un curso de español de los negocios, en el ámbito sanitario o del turismo, en los cuales se pondría el acento en los contenidos específicos de las disciplinas citadas mucho más que en la importancia de las variedades de la lengua, en aras de una mayor eficiencia comunicativa directa.

Por tanto, desde nuestro punto de vista, recomendaríamos, en nuestras clases de español general, además de este modelo, el empleo de rasgos marcados geográ-

ficamente y la adición de fenómenos dialectales cuidadosamente seleccionados. Volveremos sobre este asunto en breve.

En cuanto a *español neutro*, es un término que se emplea en Hispanoamérica, especialmente en aquellos países lingüísticamente más marcados como Argentina, Chile o Uruguay (Bravo García 2008: 29-30). Se trata de una forma de la lengua sin marcar, es decir, sin rasgos nacionales o locales que podrían dificultar la comprensión. Por tanto, existe una diferencia entre el habla nacional y esa variedad neutra, hasta tal punto que «*un hablante popular [de Argentina] llega a entender que neutro es simplemente “lo no argentino”*» (Bravo García 2008: 30). Recibe esta modalidad el respaldo de una ley que avala el doblaje en *español neutro*, comprensible para todo el público de la América hispanohablante. La misma ley define *español neutro* como «*el hablar puro, fonética, sintáctica y semánticamente, conocido y aceptado por todo el público hispanohablante, libre de modismos y expresiones idiomáticas de sectores*» (Bravo García 2008: 30).

Este tipo de español ha sido rechazado por muchos investigadores, ya que representa una modalidad sin hablantes reales, más o menos alejada de las variedades nacionales, «*una lengua «descafeinada», empobrecida, con la que ningún individuo puede identificarse, por lo que no tiene futuro*» (Bravo García 2008: 30).

1.3. VARIEDAD PREFERENTE Y VARIEDADES PERIFÉRICAS

Andión Herrero (2007: 21-33) propone, y seguimos su planteamiento, que la selección del modelo de lengua que vamos a utilizar en nuestras aulas de español como lengua extranjera debería tomar en cuenta tres variables:

- el español estándar, del que hemos hablado anteriormente, ese español general o internacional, según cómo lo prefiramos llamar, es decir, los rasgos que se consideran correctos (*usted, tú* frente a *vosotros* o *vos*), aunque no los empleen todos los hispanohablantes, a lo que deben añadirse
- datos de una variedad preferente, esto es, la variedad principal que vamos a emplear en nuestras clases y que suele ser la del lugar en el que nos encontramos. Esta variedad está marcada geográficamente y presenta rasgos que no forman parte del estándar, por ejemplo, el empleo de los pronombres *vos* o *vosotros/-as*. En la selección de la variedad preferente, volverán a ser muy significativos los objetivos del curso, el contexto de enseñanza y las características de nuestros estudiantes. Es importante tener en cuenta que esta variedad preferente no tiene por qué coincidir con la propia del profesor, aunque este sí deberá conocerla muy bien y proporcionar numerosos y variados materiales en la misma. Resulta de gran importancia que el profesor muestre una actitud abierta y positiva hacia las distintas variedades del español, sobre todo, hacia las que son diferentes de la suya.

- A estas dos modalidades, habrá que agregar rasgos de distintas variedades periféricas o variedades del estándar que no coinciden con la preferente. En este caso, solo será necesario presentar rasgos concretos para no convertir nuestras clases en un curso de dialectología.

Además, podremos tener en cuenta dos criterios en el momento de impartirlos: el geográfico y el lingüístico. El primero porque ciertas variedades pueden interesar más que otras. Por ejemplo, si estamos impartiendo clases de español para extranjeros en los Estados Unidos, resultarán especialmente interesantes las variedades mexicana y caribeñas, por razones geográficas así como por razones sociales, dada la importante tasa de inmigración de hispanohablantes procedentes de estos territorios. El criterio lingüístico, en cambio, consiste en tratar los rasgos específicos agrupados según los distintos niveles lingüísticos y donde corresponda en la programación de nuestras clases.

Para ayudar en la selección de rasgos pertinentes, Andiñ Herrero (2007: 26-27) propone tres criterios:

- 1º ser suficientemente perceptibles para el estudiante sin formación filológica,
- 2º ser rentables, es decir, que el desconocimiento del rasgo suponga un obstáculo a la comprensión y
- 3º ser representativos de y utilizados en un amplio territorio para que pueda justificarse el esfuerzo que suponga su aprendizaje.

2. LA VARIACIÓN GRAMATICAL EN EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES

En el ámbito de la enseñanza de idiomas, quienes enseñamos el español a estudiantes extranjeros tenemos la suerte de poder contar con la plasmación de las ideas del *Marco Común* en contenidos lingüísticos precisos a través del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Como todos sabemos, se trata de un instrumento de gran utilidad para nosotros, al que poder recurrir en caso de duda en cuanto a contenidos que impartir en nuestras clases.

En el plano gramatical, que es el que nos interesa en la presente comunicación, contamos con un inventario de rasgos pertenecientes a las distintas variedades del español y que vamos a ver en detalle a continuación. Debemos tener en cuenta que, a la hora de confeccionar el *Plan Curricular*, se ha tomado en cuenta primero el español peninsular septentrional, al que se han añadido datos sobre otras variedades, principalmente, hispanoamericanas. Los criterios que se han seguido para la selección son su viabilidad en el proceso de aprendizaje, su actualidad, la amplia extensión de cada fenómeno, así como su rentabilidad. Veamos a continuación los rasgos que allí se incluyen.

A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> - Hipocorísticos y diminutivos: <i>Chayo</i> (Rosario), <i>Chava</i> (Isabel), <i>Güicho</i> (Luis) [Hispanoamérica] - Empleo de <i>vos</i> como pronombre personal de 2ª persona del singular, alternando con el pronombre personal <i>tú</i>, desde un uso exclusivo del tuteo [España, México, excepto Chiapas, y el Caribe] hasta mayor o menor alternancia con voseo, según las zonas. - Uso exclusivo de <i>ustedes</i> como forma de 2ª persona del plural [Hispanoamérica, variedades meridionales peninsulares y Canarias] - Empleo del sujeto pronominal: <i>Yo estudio español</i>, frente a la norma general que lo considera innecesario. [Hispanoamérica] - Tendencia a usar formas reflexivas como <i>desayunarse</i>, <i>tardarse</i> o <i>amanecerse</i>. [Hispanoamérica] - Empleo de las formas <i>acá</i> y <i>allá</i> [Hispanoamérica] - Adverbios con significados propios como <i>ahoy</i> [= ahora + hoy], <i>ahora</i> por <i>hoy</i> [Hispanoamérica] - <i>Demasiado</i> por <i>mucho</i>, <i>muy</i>; <i>también</i> no por <i>tampoco</i> [Hispanoamérica] - Formas verbales voseantes con dos paradigmas principales: <i>amáis</i>, <i>comís</i>, <i>vivís</i> [Sierra ecuatoriana, sur de Perú, Chile, noroeste y porción patagónica de Argentina y Bolivia (Oruro y Potosí)] y <i>amás</i>, <i>comés</i>, <i>vivís</i> [México (Chiapas, Tabasco, Yucatán y Quintana Roo), Centroamérica (excepto mitad oriental de Panamá), Colombia (costa pacífica y andina), Venezuela (interior), Ecuador (costa), Bolivia (excepto Concepción), Argentina (Misiones, Corrientes, Buenos Aires, Entre Ríos, Santa Fe, La Pampa, Río Negro, Chubut y Tierra del Fuego) y Uruguay (excepto zona ultraserrana)]. En zonas de Bolivia y Uruguay, estas formas se emplean con <i>tú</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Posesión con estructuras pospuestas: <i>el libro tuyo</i>, <i>la escuela de nosotros</i> [Hispanoamérica] - Uso de <i>la</i> en <i>La pasamos bien</i>. [Hispanoamérica] - Empleo del pronombre <i>te</i> con el voseo: <i>Vos te hacés la comida</i>. [zonas voseantes] - Formas <i>con vos</i>, <i>a vos</i>, <i>para vos</i> [zonas voseantes de Hispanoamérica] - <i>Arriba de</i> por <i>encima de</i>: <i>Bailó arriba de una mesa</i>. [Hispanoamérica] - Formas voseantes de imperativo con finales en <i>-á</i>, <i>-é</i>, <i>-í</i> [Chiapas (México), Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Colombia, Zulia (Venezuela), Ecuador, Arequipa (Perú), Bolivia, Argentina, Chile] - Tendencia al uso de la perífrasis <i>estar</i> + gerundio con valor puntual: <i>Está viniendo</i> [= viene]. [Hispanoamérica] - <i>saber</i> + infinitivo con valor de <i>soler</i> + infinitivo [Panamá, Ecuador y Bolivia] - Personalización del verbo <i>hacer</i>: <i>Hacen dos días que estoy aquí</i>. [Hispanoamérica] - <i>Hasta</i> sin <i>no</i> con valor de inicio o término: <i>Viene hasta hoy</i>. [México, América Central y región andina]

<ul style="list-style-type: none"> – Irregularidades propias: <i>ser, estar, haber, ir: vos sos</i>. [zonas voseantes] – <i>Voy a</i> + infinitivo con valor de presente [Hispanoamérica] – Personalización del verbo <i>haber</i>: <i>Habían cajas por todas partes</i>. [Hispanoamérica] 	
B1	B2
<ul style="list-style-type: none"> – Tendencia a usar el artículo con <i>casa</i> con valor posesivo: <i>Vamos a la casa</i>. [Hispanoamérica] – Empleo de <i>más nada, más nadie</i>. [Hispanoamérica] – Pronombre <i>le</i> enclítico enfático: <i>¡Ándale!</i> [México, Centroamérica y Chile] – Preferencia de perífrasis <i>ir a</i> [Hispanoamérica]/<i>haber del/querer</i> + infinitivo o presente de indicativo para el futuro: <i>vamos a decir; ¿Tú has de saber llegar?; Va y se cae</i>. [América Central y Colombia] – Empleo del pronombre antepuesto a infinitivos subordinados con <i>para</i> con sujetos no coincidentes: <i>Ella cuidó al niño para yo ir a la reunión</i>. [Caribe] 	<ul style="list-style-type: none"> – Uso de <i>inmediato</i> por <i>inmediatamente</i> y de <i>casualmente</i> por <i>exactamente</i>. [Hispanoamérica] – Usos de <i>no más, ahí no más</i> [mismo], <i>eso no más</i> [solamente], <i>Diga no más, señora</i> [valor enfático]. [Hispanoamérica] – Sustitución del condicional por <i>iba a</i> + infinitivo: <i>Le dije que iba a venir</i> [= que vendría]. [Hispanoamérica] – Sustitución del futuro perfecto por el pretérito indefinido: <i>Cuando vengas, ya lo terminé</i> [= lo habré terminado]. [Hispanoamérica] – Anteposición del sujeto pronominal en construcciones de infinitivo: <i>al yo decir, con ella volver, sin tú querer</i> [Caribe] – Casos de leísmo, sobre todo <i>se lelles</i>: <i>A los niños se les educa</i>. [Caribe, sur de Colombia, costa de Ecuador, Bolivia] – Tendencia a usar la expresión <i>capaz que</i> + subjuntivo con el significado <i>es posible, quizás, probablemente</i> [México, Antillas, América meridional]
C1	C2
<ul style="list-style-type: none"> – Adverbialización de adjetivos: <i>Viste lindo, anda ligero, Escribe muy bonito</i>. [Hispanoamérica] – OI en plural cuando el sujeto representa a varias personas en <i>se lo</i>: <i>Se los di</i> [el libro a ellos]. <i>Se las dije</i> [la verdad a ellas]. [Argentina, Caribe, Colombia, Ecuador, México, Panamá, costa del Perú] – Formas para el voseo: <i>consigo</i>. [zonas voseantes de Hispanoamérica] – Tendencia al uso del pretérito indefinido en lugar del pretérito perfecto: 	<ul style="list-style-type: none"> – Nombres de pila con artículo u otro determinante: <i>la Merche</i> [uso social y dialectal] – Distinción de género de sustantivos sin marca de género en español estándar y a crear formas en <i>-a</i> o en <i>-o</i>: <i>estudiante, tigre; sapa; pianista, maquinista</i>. Lo mismo con adjetivos: <i>bromista, cuentista</i>. [Hispanoamérica] – Diminutivo en gerundios: <i>callandito</i>. [Hispanoamérica]

<p><i>Hoy llegué tarde. Este año no pude ir.</i> [Hispanoamérica, España: zonas norte y meridionales]</p> <p>– Construcción <i>lo más</i> + adjetivo o adverbio: <i>estoy lo más bien</i> [= muy bien]; <i>una casa lo más linda</i> [= muy linda]. [Hispanoamérica]</p> <p>– Interrogativa con sujeto antepuesto: <i>¿Y tú qué dices? / ¿Y qué dices tú?</i> [Antillas, Panamá y Venezuela]</p>	<p>– Tendencia a reemplazar el condicional compuesto por otros tiempos en subordinadas condicionales: <i>Si hubiera estado yo, no te pasa nada</i> (presente de indicativo). [Hispanoamérica]</p>
--	---

3. LA VARIACIÓN GRAMATICAL EN OTRAS OBRAS DE REFERENCIA

En cuanto a obras de referencia para la enseñanza y el aprendizaje de la variación gramatical, hemos elegido el manual de Celia Casado y María Antonieta Andión de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Se trata de un manual en formato electrónico para la formación en dialectología y sociolingüística de profesores de español como lengua extranjera, titulado *Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L2*. Contiene, por lo que nos interesa en este trabajo de investigación, un listado de las particularidades gramaticales de las distintas variedades del español clasificadas según el nivel mínimo en el que puede empezar su impartición. De esta manera, ambas autoras se aseguran de que los estudiantes poseen un nivel adecuado de conocimiento del idioma cuando se enfrentan a estos fenómenos. Además, se especifican las zonas en las que cada rasgo se emplea y se precisa el lugar para su inserción curricular.

Para este manual, nos limitaremos a recopilar los rasgos gramaticales que no se encuentran todavía mencionados en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, por razones de extensión.

A1	A2
<p>– Locuciones frecuentes: <i>recién, ¿mande?, ni modo, qué tan/tanto...</i></p> <p>– Diminutivo <i>-(ec)ito</i></p> <p>– Gerundios frecuentes en perífrasis</p>	<p>– Infinitivo por imperativo (poco prestigio): <i>niños, ¡venir a comer!</i></p> <p>– Plurales cuando el español estándar requiere el singular: <i>¿qué horas son?; hace tiempos que...</i></p>
B1	B2
<p>– Superlativo <i>muy mucho</i>: <i>esas novelas me parecen muy mucho interesantes.</i></p> <p>– <i>Más nada, más nunca, más nadie</i></p> <p>– Adjetivación de adverbios <i>medio, puro, demasiado, mejor, peor...</i></p>	<p>– Diminutivo <i>-(ec)ico</i></p> <p>– Dequeísmo</p> <p>– Leísmo</p> <p>– Interferencias entre <i>ser</i> y <i>estar</i>: <i>cuando estaba niño; yo era muy unida con mi tía.</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> - Adverbios en sentido estático: <i>abajo, arriba, adelante, adentro...</i> - Doble posesivo: <i>su carro de él</i> - Posesivo concordado con el referente de persona: <i>detrás mío...</i> No aceptado por la norma culta. - <i>Desde</i> para referirse a un momento concreto: <i>llegaron a Mérida desde el sábado por la noche.</i> - Pronombre personal antepuesto en interrogativas: <i>¿tú te quedas o tú te vas?</i> - Ustedeo - Tener + gerundio: <i>tiene diez años impartiendo este seminario.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ser</i> como intensificador (uso popular): <i>Ana vino es en el tren.</i>
C1	C2
<ul style="list-style-type: none"> - Artículo con adjetivo posesivo: <i>un su papá, la mi casa.</i> - Diminutivos en <i>-ín, -ingo, -illo</i> - Demostrativo seguido de un posesivo: <i>este mi hermano</i> - Queísmo - Loísmo y laísmo - Duplicación de pronombre átono: <i>le he visto a tu hermano, lo tengo el carro.</i> - Derivaciones en <i>-oso, -ista, -ada</i> y <i>-era</i>: <i>molestoso; conferencista, profesionista; bailadera, habladera; indiada...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Artículo + más/menos que + verbo: <i>ellos son los más que se preocupan.</i>

Moreno Fernández en su obra titulada *Qué español enseñar* detalla las características principales de las distintas variedades del español bajo la forma de tablas muy prácticas para el profesor de español como lengua extranjera y lo mismo hace en otro manual, *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Sin embargo, en ambos casos, los rasgos no aparecen clasificados por niveles, sino por zonas geolectales. Hemos recogido en las tablas que aparecen a continuación una síntesis de los rasgos que aparecen en ambos libros. Para el propósito de esta comunicación, nos volvemos a centrar únicamente en los rasgos que atañen a la gramática.

Español castellano. Uso de *vosotros, vuestro/a(s), os* para 2ª persona del plural.
Tuteo
Uso intensivo del leísmo y avance del leísmo de persona con falta de concordancia. Laísmo y loísmo (centro-occidente).

<p>Español de Andalucía y de Canarias. Uso de <i>ustedes, su(s), suyo/a(s), se</i> para 2ª persona del plural. Tuteo. Ausencia de léísmo de cosa, laísmo o loísmo.</p>
<p>Español del Caribe. Tuteo. Uso expreso de pronombre personal sujeto. Uso de pronombre tras el verbo con interrogativas: <i>¿qué tú quieres?</i> Diminutivos en <i>-ico</i>.</p>
<p>Español de México y Centroamérica. Tuteo (mayor parte de México). Imperativo con pronombre enclítico <i>le: ándele</i>. Diminutivos en <i>-ito</i>. Derivaciones en <i>-ista: profesionista, campista</i>. Uso de <i>hasta</i> con valor de inicio: <i>viene hasta hoy</i>. Uso de <i>¿qué tan?</i> (= <i>cómo de</i>) y <i>¿qué tanto?</i> (<i>¿cuánto?</i>); <i>ni modo</i>.</p>
<p>Español de los Andes. Tratamiento de cercanía con <i>vos</i> y <i>tú</i>. Diminutivos en <i>-ico</i> (Colombia). Derivaciones en <i>-oso, -ada: indiada; molesto</i>. Léísmo y loísmo. Uso de <i>muy</i> + superlativo: <i>muy riquísimo</i>.</p>
<p>Español de la Plata y el Chaco. Voseo: <i>tomo, tomás, tomá...</i> Uso de prefijo <i>re-</i> con valor superlativo: <i>reamigos</i>. Diminutivos en <i>-ito</i>.</p>
<p>Español de Chile. Alternancia de tuteo y voseo. Uso del verbo en segunda persona del plural con <i>vos/tú: ¿dónde andabai?</i> Concordancia del verbo impersonal <i>hacer: hacen dos años</i>. Diminutivos en <i>-ito</i>. Queísmo y dequeísmo.</p>

Ahora que hemos visto qué rasgos pueden enseñarse en nuestras clases de español como lengua extranjera, veamos cuáles realmente están presentes en los manuales de E/LE y, por tanto, se imparten en estas aulas.

4. LA VARIACIÓN GRAMATICAL EN ALGUNOS MANUALES DE E/LE

En un trabajo de investigación realizado anteriormente, analizamos los siguientes manuales destinados a los estudiantes de español como lengua extranjera:

- A1: – *¿Nos vemos! 1* (Difusión - 2010)
- *Español en marcha* (SGEL - 2005)
- A2: – *Aula Internacional 2* (Difusión - reimpresión 2008)
- *Curso Intensivo Español Lengua Extranjera* (Anaya - 2010)
- B1: – *Nuevo Prisma B1* (Edinumen - 2015)
- *Español Lengua Viva 2* (Santillana - 2007)
- B2: – *Método de Español 4* (Anaya - 2014)
- *Prisma B2* (Edinumen - 2011)
- C1/C2: – *Sueña 4* (Anaya - 2001)
- *Método de español para extranjeros* (Edinumen - 2010)

Para poder apreciar los rasgos que efectivamente se imparten en las aulas de E/LE, nos limitaremos a recoger brevemente los resultados entonces observados y únicamente para el nivel gramatical, pues es el que nos interesa ahora mismo.

En el nivel A1, los manuales analizados recogían únicamente informaciones sobre los pronombres personales, a veces, de forma parcial, otras veces, con una explicación más completa (con mención del pronombre *vos*), pero incluida en un apéndice gramatical situado al final del manual. Por tanto, es probable que no se llegase a impartir.

Para el nivel A2, nos encontramos con el binomio *aquí/acá* y una explicación sobre los pronombres personales, en la que no se mencionaban todas las alternativas posibles. También se citaba la forma empleada en América *pasársela bien*.

Los manuales que utilizamos en los niveles B1 y B2 del Marco Común no recogían datos relevantes en cuanto a variación gramatical se refiere, aunque sí presentaban bastantes contenidos fonéticos y léxicos distintos de nuestra variedad castellana.

Los niveles C1 y C2 del Marco Común son los más ricos para encontrar ejemplos de variación gramatical. Por ejemplo, el manual *Sueña 4* incluía un apartado especialmente dedicado a las variedades del español, recopilando datos muy variados, tales como los sufijos aragonés *-ico* y asturleonés *-ín/-ina* (utilizado también por los gallegos) o el empleo del pretérito indefinido en vez del perfecto; el uso peculiar del condicional en lugar del imperfecto de subjuntivo o el empleo de *pues* al final de las frases por los hablantes vascos; y el uso de *ustedes* para *vosotros* por parte de los hablantes andaluces y canarios. En el mismo manual se incluían igualmente datos sobre Hispanoamérica, como el uso de *allá*, del voseo con dos paradigmas de conjugación (de *tú* y de *vos*), el empleo del indefinido en lugar del pretérito perfecto, la utilización de *estar* en lugar de *ser* en oraciones como *la película está buena* o el uso de la preposición *hasta* como principio de un evento: *estará aquí hasta las ocho*.

Método de español para extranjeros volvía a recoger las formas de tratamiento, aunque en este nivel, se mencionaba la extensión geográfica de cada pronombre personal y se trataba de formas específicas de voseo, pero sin detallarlas. Se incluía igualmente el léismo. Estos contenidos se ejercitaban a través de una tarea de corrección de oraciones en la que se esperaba de los estudiantes que justificaran cada error, digamos: *me se ha olvidado, yo a usted no lo consiento que me diga eso...* Este libro también trataba del retroceso de las formas de pretérito perfecto. Finalmente, se incluía una nota en cuanto al uso de las oraciones condicionales del tipo *si lo supiera, te lo diría/te lo dijera* o la forma *si lo sabría, te lo diría* que se puede oír en el País Vasco.

Como vemos, si comparamos la gran cantidad de rasgos que se recogen en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* con los que efectivamente se encuentran en

los manuales de E/LE, nos damos cuenta de que la mayoría de ellos no aparecen, de manera que, a no ser que el propio profesor los mencione directamente a sus estudiantes, es bastante probable que no lleguen a impartirse.

5. VARIACIÓN GRAMATICAL: ¿CÓMO ENSEÑARLA?

Encina Alonso, en su clásico libro *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*, detalla distintas formas posibles de enseñar la gramática a estudiantes de español como lengua extranjera:

- primero, a través de una explicación del contenido gramatical, realizada por el propio profesor o mediante la lectura del libro de texto, y seguida de ejercicios variados para aplicar lo aprendido. Sobra decir que tendremos que adaptar la explicación gramatical al nivel de conocimientos de nuestros estudiantes.
- En segundo lugar, esta autora menciona la presentación en contexto de varios fenómenos gramaticales y el profesor intenta que sus alumnos entiendan cada concepto. Por supuesto, después se explicaría la regla en detalle.
- También existe la opción de que sean los propios estudiantes quienes tengan que descubrir la regla gramatical. En este caso, el profesor está encargado de guiar a los estudiantes con preguntas o proporcionando ejemplos adicionales, en caso de que fuese necesario.
- Otra opción sería trabajar con la gramática de forma implícita, sin explicaciones ni estudio, pues, por el contexto, quedaría claro el concepto (Alonso 2007: 83-84).

Para enseñar la variación y la variedad del español, se añade, además de la dificultad para seleccionar los rasgos gramaticales que queramos impartir, –y que hemos visto en el apartado dedicado a la variación gramatical en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, así como en otras obras de referencia–, la complejidad de la contextualización de cada uno de ellos. Efectivamente, dependiendo del nivel de conocimientos previos de nuestros alumnos, deberemos explicarles los fenómenos elegidos de manera precisa, y hasta quisiéramos decir, concisa, mediante una explicación lo más breve, clara y exacta posible. Obviamente, con estudiantes de los niveles más avanzados, podremos presentar explicaciones más detalladas y complejas de cada fenómeno. Veamos pues algunos de los tipos de ejercicios que podrían impartirse en nuestras aulas.

5.1. NIVELES A1-A2

La primera tarea que hemos diseñado está destinada a que nuestros estudiantes aprendan a reconocer las formas del voseo de presente de indicativo. El ejercicio

está creado desde el supuesto de una variedad principal no voseante. En el tratamiento de las variedades periféricas, no creemos necesario que los alumnos estudien exhaustivamente las formas de voseo, pero sí que sean capaces de entenderlas en contexto y que así no supongan un obstáculo a la comprensión.

Para ello, vamos a presentarles una serie de oraciones tomadas del *Corpus de Referencia del Español Actual*. Previamente, habremos estudiado con ellos las distintas formas de tratamiento y habremos visto la conjugación de los verbos regulares en presente de indicativo, así como de algunos verbos irregulares. También les habremos explicado que el pronombre *vos* es equivalente al pronombre de segunda persona de singular *tú*. Habremos aclarado a nuestros estudiantes que *vos* tiene formas propias. Les habremos dicho que se emplea frecuentemente en Argentina y Uruguay, aunque también se utiliza en zonas de México, Centroamérica, Colombia, Panamá, Venezuela y Ecuador.

A este efecto, podría ser muy útil para el profesor contar en su aula de español con un mapa de Hispanoamérica para poder ir señalando la extensión del fenómeno de manera más visual.

A continuación, los estudiantes deberán leer las distintas oraciones propuestas y deducir reglas de formación del paradigma verbal voseante. Para ello, pueden ayudarse de todo lo visto sobre formas de tratamiento y conjugación. Además, cuentan con la ayuda del profesor quien, en caso de que los estudiantes se queden estancados en la tarea, los motivará con preguntas o les dará pistas sobre la manera de resolver la actividad.

(1) ¿Cómo se forma el presente de indicativo con *vos*?

a) Ella te dice que vos *sos* dulce.

Daniel Chavarría, *El rojo en la pluma del loro*, 2001, Random House. Novela. Uruguay.

b) Vos *hablás* de la libertad.

Jorge Bucay, *El camino de la autodependencia*, 2002, Grijalbo: Barcelona.

c) Luca, vos *estás* loco.

Carlos Polimeni, *Luca*, AC Buenos Aires. Música.

d) Vos *sabés* que yo quiero lo mejor para él.

Diego Maradona, *Yo soy el Diego*, 2000, Planeta: Barcelona.

e) Vos *tenés* mucha memoria.

Daniel Chavarría, *El rojo en la pluma del loro*, 2001, Random House. Novela. Uruguay.

f) Vos *querés* hacer buen fútbol.

El Colombiano, Prensa, 01/06/2001. Colombia.

g) Cerca de donde vos *vivís* hay un parque.

Roberto Quesada, *Big Banana*, Seix Barral: Barcelona.

h) Vos *decís* que es tu novio.

Oswaldo Soriano, *El penal más largo del mundo*, 1995, Alfaguara: Madrid.

Resumen

Para formar el presente con *vos* de los verbos en -AR/-ER, _____

Para formar el presente de los verbos en -IR, _____

Para el verbo SER, _____

Para el nivel A2, podríamos incluir además de las formas de presente de indicativo, los paradigmas de imperativo.

5.2. NIVEL B2

Una segunda actividad que hemos planteado consiste en asegurarse de que nuestros estudiantes entiendan una serie de fenómenos gramaticales, pidiéndoles que sustituyan algunas expresiones dadas por otras equivalentes. En este ejercicio, tal vez no sea tan necesario que conozcan cada una de las formas que vamos a presentar, aunque pueden haber estudiado algunas de ellas en las clases precedentes. De todos modos, en caso de duda sobre el significado de ciertas formas, el profesor se encargará de explicárselas a sus alumnos. Después del ejercicio, se podrá contextualizar convenientemente cada rasgo, especificando, por ejemplo, las zonas en que se emplea.

(2) Sustituye las expresiones en cursiva por formas equivalentes:

a) ¿Tú *has de saber* llegar?

Ejemplo tomado del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

b) Mi vuelo sale *hasta* las diez.

c) Tengo diez años *viviendo en esta casa*.

Oración adaptada de Andión Herrero y Casado Fresnillo (2014).

d) Sólo espero que estén vivos *al yo salir* de aquí.

CREA. Efímero, Weblog 2004. (Estados Unidos).

e) *Es capaz que* si Alfonso se entera, me mata.
CREA. Wildebaldo López, *Vine, vi... y me fui*, Teatro, 1988. (México)

f) Si te animas, *nomás* avísame con tiempo.
Diccionario panhispánico de dudas.

g) Nunca *le* vi alegre.
Diccionario panhispánico de dudas.

h) Niños, ¿a *ustedes les* gustan los dulces?
Diccionario panhispánico de dudas.

5.3. NIVEL C

Una tercera y última actividad diseñada consiste en que los estudiantes corrijan las estructuras que les parezcan incorrectas en unas oraciones determinadas. Además de asegurarnos de si entienden todas estas oraciones, comprobamos los prejuicios que nuestros alumnos tienen sobre una u otra forma y podremos así reconducir lo negativo, en su caso.

Si en un primer momento, el profesor no explica ninguno de los fenómenos mostrados, después de realizar el ejercicio, comentará la corrección de cada uno, así como su frecuencia y/o extensión en el territorio hispanohablante.

(3) Corrige las oraciones incorrectas:

a) Niños, ¡venir a comer!

b) Yo me iba con muchachos que andaban detrás mía.
CREA. Fernando Quiñones, *Las mil noches de Hortensia Romero*, Barcelona: Planeta

c) Ponle freno a los accidentes de tráfico.

d) Está media loca.
Diccionario panhispánico de dudas.

e) Me alegro que seáis felices.
Diccionario panhispánico de dudas.

f) Es seguro de que nos quiere.
Diccionario panhispánico de dudas.

g) Le consideran estúpida.
Diccionario panhispánico de dudas.

- h) Hoy llegué tarde.
- i) Me alegra que seáis felices.
Diccionario panhispánico de dudas.
- j) A María, la escribo mañana.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, hemos tratado la manera en la que escoger un modelo gramatical para nuestras clases de español como lengua extranjera. Hemos visto los rasgos de variación gramatical que se incluyen en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. A continuación, hemos podido considerar la presencia de estos rasgos en tres obras de referencia para el español como lengua extranjera. Hemos observado la presencia de estos fenómenos en varios manuales de E/LE y sabemos ahora que, en los niveles más bajos, se tratan de forma relativamente superficial. Por último, hemos planteado algunas actividades para intentar transmitir más fácilmente este tipo de contenidos en nuestras clases de español como lengua extranjera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, Encina (2007): *¿Cómo ser profesora y querer seguir siéndolo?*; Madrid: Edelsa.
- ALONSO, Encina (2012): *Soy profesora. Aprender a enseñar. Volumen I: Los protagonistas y la preparación de clase. Volumen II: Los componentes y las actividades de la lengua*; Madrid: Edelsa.
- ANDIÓN HERRERO, María Antonieta (2007): «Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE», *Estudios de Lingüística (ELUA)* 21, pp. 21-33 [en línea: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9930/1/ELUA_21_02.pdf].
- ANDIÓN HERRERO, María Antonieta y Celia CASADO FRESNILLO (2014): *Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L2*; Madrid: UNED [EPUB].
- BRAVO GARCÍA, Eva (2004): «La variedad americana en la enseñanza del español como L2», Actas del XV Congreso Internacional de ASELE: *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad* [en línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0191.pdf].
- BRAVO GARCÍA, Eva (2008): *El español internacional*; Madrid: Arco/Libros.
- GUTIÉRREZ ARAUS, María Luz (2011 [2004]): *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*; Madrid: Arco/Libros.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*; Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca nueva [en línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular].

- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2007 [2000]): *Qué español enseñar*; Madrid: Arco/Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*; Madrid: Arco/Libros.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual* [en línea: <http://www.rae.es>].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*; Madrid: Santillana.
- RODIUS, Marc (2015): *Variedades del español y enseñanza de ELE: el español de México*, trabajo de fin de máster inédito, Universidad de Alcalá.
- RODIUS, Marc (2016): «La variación morfosintáctica en los manuales de E/LE: situación y propuestas para su enseñanza». Comunicación inédita, XXVII Congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).
- VAQUERO DE RAMÍREZ, María (2011 [1996]): *El español de América II, Morfosintaxis y Léxico*; Madrid: Arco/Libros.

ESTIMADO SR. VS. HOLA HOTEL:
EL ANÁLISIS CONTRASTIVO DE LA INTERLENGUA
PARA LA ENSEÑANZA DE LA VARIACIÓN
PRAGMÁTICO-DISCURSIVA

ESTIMADO SEÑOR VS. HOLA HOTEL:
*THE CONTRASTIVE ANALYSIS OF INTERLANGUAGE
FOR THE TEACHING OF PRAGMATIC-DISCURSIVE VA-
RIATION*

MARÍA SAMPEDRO MELLA¹
Universidade de Santiago de Compostela
maria.sampedro.mella@usc.es

RESUMEN

En los últimos años se ha puesto de manifiesto la importancia de las competencias pragmáticas y discursivas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, diversos estudios han mostrado que los aprendices de español como lengua extranjera (ELE) no adquieren un desarrollo pleno de las competencias más discursivas, y que la presentación de contenidos y de actividades específicas para trabajar adecuadamente estas competencias en los libros de texto es, en muchos casos, imprecisa e insuficiente. Este capítulo ofrece un acercamiento a esta problemática e incluye una propuesta de trabajo para incorporar el componente pragmático en el aula de ELE, a partir del «análisis contrastivo de la interlengua». Para ello, se presenta un plan de trabajo que se basa en el estudio de muestras de *input* representativo de la interlengua y de la variedad nativa en el aula de L2, con una secuenciación en tres etapas, a través de la estructura PPP: *presentación, práctica y producción*. El objetivo es ilustrar este planteamiento didáctico para trabajar las competencias discursivas en el aula de lenguas extranjeras, que se puede emplear de manera adaptada para la introducción de otros contenidos y en distintos niveles (iniciales, intermedios o avanzados).

¹ Este trabajo forma parte del proyecto «Comunicación y adecuación pragmlingüística: cortesía, actos de habla y deixis social», para el que cuento con una beca posdoctoral de la Xunta de Galicia (referencia ED481B 2018/036).

Palabras clave: ELE, análisis contrastivo, competencia pragmática, corpus CAES, propuesta didáctica, PPP.

ABSTRACT

In recent years, the importance of the pragmatic and discursive competences in the teaching-learning process has been highlighted. However, different studies have showed that Spanish as a foreign language learner's (SFL) do not get a full acquisition of the most discursive competences. Furthermore, discursive competences have received an inadequate treatment in language teaching materials, both in the presentation of the contents and in the specific activities to practice them. In this context, this chapter provides an approach to this situation and includes a teaching proposal based on the «contrastive interlanguage analysis» to incorporate the pragmatic component in the SFL classroom. In this way, a work plan is included, based on the study of representative samples of the interlanguage and the native variety in the L2 classroom, with a three-stage sequence through a PPP structure: *Presentation, Practice* and *Production*. The aim of this paper is to illustrate this didactic proposal to practice the discursive competences in the foreign language classroom, which could be adapted to introduce other contents and to be applied in different levels (initial, intermediate and advanced).

Keywords: SFL, contrastive analysis, pragmatic competence, CAES corpus, didactic proposal, PPP.

1. INTRODUCCIÓN

EN LOS ÚLTIMOS AÑOS se ha subrayado la necesidad de integrar el componente pragmático en la enseñanza de las lenguas extranjeras, y de utilizar muestras de *input* representativo de una variedad lingüística concreta para favorecer el contacto de los estudiantes con la lengua meta (Landone 2009, Bartol Martín 2017). El objetivo es que se produzca un adecuado desarrollo de la competencia comunicativa, suma de las competencias lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas, que permita a los aprendices desenvolverse en la L2 con total fluidez (Consejo de Europa 2001). En este capítulo pretendemos contribuir a este fin, con la aportación de una propuesta didáctica para trabajar las competencias más discursivas, con especial atención a la competencia pragmática, en el aula de español como lengua extranjera (ELE). Para ello, presentamos un plan de trabajo organizado en tres etapas, de acuerdo con la estructura *PPP*, a saber, *presentación, práctica* y *producción* (Tomlinson 2011; Criado 2013).

Nuestra propuesta se basa en el «análisis contrastivo de la interlengua» (Granger 1996, 2015), que consiste en «1) a comparison with native language, seen as the ultimate attainment of learning a foreign/second language; 2) a comparison of one sample of learner language with other samples of learner language, particularly from learners with different mother tongue backgrounds» (Granger 2015: 8). Para

proporcionar una descripción precisa de los mecanismos del discurso, partimos del análisis de muestras de *input* de lengua nativa y de muestras equivalentes de la interlengua de aprendices de distintas L1 tomadas del Corpus de Aprendices de Español (CAES), del Instituto Cervantes y la Universidad de Santiago de Compostela.

El capítulo se organiza del siguiente modo: en el apartado 2., se recogen algunas consideraciones teóricas acerca de la pragmática y la integración de este componente en el aula de ELE; a continuación, en 3., se muestra el corpus sobre el que se fundamenta este acercamiento didáctico; en 4. se presenta la propuesta de trabajo, a través de las tres etapas en las que se estructura² y, por último, en el apartado 5. se incluyen las conclusiones.

2. CUESTIONES TEÓRICAS Y JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

La pragmática es una disciplina perteneciente al paradigma de la denominada «lingüística de la comunicación» (Gutiérrez Ordóñez 2002: 84, 85) que estudia la relación entre el lenguaje y el mundo exterior, por lo que se interesa por el análisis del uso lingüístico, más concretamente de la conversación coloquial. Siguiendo a Escandell (2004), los elementos que integran su objeto de estudio son el emisor, el receptor, la situación o entorno, y el enunciado, así como las relaciones que se establecen entre todos ellos en el contexto de la comunicación. La unidad mínima de la comunicación lingüística y, por tanto, de la dimensión pragmática del lenguaje es el «acto de habla» (Searle 1994). Para llevar a cabo cada acto de habla, el emisor no solo debe prestar atención a su propósito comunicativo –por ejemplo, pedir algo, aconsejar, reclamar, etc.–, sino también a los diferentes componentes sociales y culturales presentes en la enunciación (De Pablos Ortega 2008; Bartol Martín 2017).

Todo este conocimiento lingüístico, pragmático y cultural que alberga el lenguaje resulta inherente en los hablantes nativos, pero requiere un aprendizaje consciente por parte de los no nativos. Por esta razón, en las últimas décadas se ha producido un cambio de orientación didáctica en los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras. Así, se ha pasado de una concepción de la enseñanza centrada en el código, que dejaba de lado los usos pragmáticos de la lengua, a un nuevo enfoque orientado a la comunicación (Kasper 1997; Pons Bordería 2005; Félix-Brasdefer 2008), en el

² Con el objetivo de ilustrar el planteamiento didáctico en el que se basa esta propuesta, se incluye la presentación de un fenómeno pragmático –el acto de habla de la solicitud– en los niveles iniciales. Ahora bien, el procedimiento expuesto puede utilizarse de manera adaptada para la introducción de otros contenidos, y también en los niveles intermedios o superiores.

que se tiene en cuenta la variación que experimenta el lenguaje según la influencia de distintas variables contextuales: las normas de actuación y las convenciones sociales de interacción entre individuos, las características sociales del emisor y del receptor –sexo, edad, nivel sociocultural, etc.–, junto con la relación existente entre ellos; el grado de imposición de ciertos actos de habla, etc. (De Pablos Ortega 2008: 690).

A pesar de los avances en los enfoques didácticos para la introducción del componente pragmático, como hemos observado en investigaciones previas (*cf.* Sampedro Mella 2018, Sampedro Mella 2021), los aprendices de ELE presentan un conocimiento formal del código y un desarrollo de la competencia pragmática más bien pasivo. En efecto, las muestras analizadas en estos trabajos evidencian un desconocimiento de las estrategias discursivas a partir de los parámetros contextuales; además, carecen de la elaboración discursiva y de la expresividad o la *naturalidad* de la variedad nativa, aun cuando se trata de producciones de estudiantes de niveles altos y que han aprendido español a través de métodos comunicativos. Los mismos resultados obtiene Piatti (2003a: 360-361) de la revisión de muestras textuales de hablantes nativos y no nativos, que le permiten identificar hasta nueve tipos de errores pragmáticos diferentes, que resumimos en los siguientes:

- Errores pragmáticos relacionados con la expresión lingüística: los estudiantes extranjeros presentan una serie acotada de medios lingüísticos para la realización de una función pragmática particular, generalizan el uso de una expresión sin tener en cuenta posibles diferencias situacionales, seleccionan formas estructuralmente simples para la realización de una función pragmática y las fórmulas utilizadas no son las correctas para la situación.
- Errores pragmáticos relacionados con la expresión de la cortesía: la realización de los actos de habla y de las funciones pragmáticas revela problemas en la elección de la estrategia de cortesía adecuada a la situación; los aprendices no evitan ni mitigan los actos de amenaza y tienden a seleccionar una estrategia de atenuación en los actos de cortesía positiva.

Este tipo de errores en la interlengua pone de relieve algunos problemas en la adquisición de la competencia pragmática. Si bien la competencia gramatical es más fácil de trabajar y de evaluar a través de las producciones orales y escritas del alumnado, en la actualidad todavía no está clara de la manera de integrar adecuadamente el componente pragmático en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Se ha planteado, por ejemplo, que las competencias pragmáticas sean transferidas desde la lengua materna del aprendiz (Kasper 1997; Consejo de Europa 2001; Kasper y Rose 2002) o que el profesor las fomente mediante actividades y estrategias complejas en el nivel discursivo (Consejo de Europa 2001). También se ha considerado su enseñanza de forma explícita, a través de la práctica de distintas funciones

comunicativas y modelos de conversación (Cohen 1996; Consejo de Europa 2001; Kasper y Rose 2002), o bien desde la propia gramática (Félix-Brasdefer y Cohen 2012). En el caso del español como L2, contamos con una amplia bibliografía que incluye diferentes aproximaciones didácticas para trabajar el componente pragmático en el aula, como el uso de juegos de rol, el estudio de situaciones concretas (Briz 2002; Solís Casco 2005; Pastor Cesteros 2009; Níkleva 2009) o la aplicación de test pragmáticos (Hervás, Picó y Villarrubias 1990; Piatti 2003b), en los que el aprendiz debe examinar y evaluar distintas situaciones con variaciones culturales.

Asimismo, para que se produzca un adecuado desarrollo de la competencia pragmática, diferentes autores destacan la necesidad de contar con muestras lingüísticas que contengan interacciones con un lenguaje auténtico (Landone 2009; Bartol Martín 2017), junto con la utilización de programas televisivos y la lectura o la dramatización de diálogos (Pons Bordería 2005; Urbina Vargas 2009). En este sentido, los libros de texto representan un elemento clave, pues constituyen la base del currículum sobre la que se asienta la enseñanza de una lengua extranjera (Guerretaz y Johnston 2013; Garton y Graves 2014), y son una fuente esencial de *input* escrito e información lingüística para los aprendices de una L2. Sin embargo, como han documentado algunos estudios (Bani y Nevado 2004; Bartol Martín 2017; Sampedro Mella y Sánchez Gutiérrez 2019; entre otros), numerosos manuales de enseñanza de ELE carecen de una descripción pragmática fiable, ya que priorizan el conocimiento gramatical, apenas recogen información sobre cuestiones culturales, no incorporan modelos lingüísticos reales o realistas, e incluyen marcas de registro imprecisas y simplistas³.

La ausencia de información pragmática rigurosa en los manuales didácticos que permita ofrecer una presentación sólida del funcionamiento del lenguaje supone un obstáculo didáctico. El docente puede entonces limitar su enseñanza a la información que aparece en los libros de texto, o bien complementarla con otras muestras lingüísticas procedentes de distintos medios –series de televisión, cortometrajes, corpus, etc.–, que deberán ir acompañadas de una reflexión pragmlingüística conveniente, orientada al uso del idioma y no únicamente a la descripción de sus características formales o gramaticales. Ahora bien, la falta de formación específica o de especialización de muchos de los profesores de ELE lleva a que, el libro de texto sea, en numerosos casos, una referencia lingüística y didáctica crucial (Ballesterero

³ Por citar un caso, algunas investigaciones (Bani y Nevado 2004; Sampedro Mella y Sánchez Gutiérrez 2019) han constatado que, para la presentación de los usos de las formas de tratamiento *tú* y *usted* en España, las marcas de registro empleadas por la mayoría de los manuales son el par «formal» vs. «informal», sin precisar las variables que conforman cada una de estas dos categorías, como si la estimación del nivel de formalidad de cada situación comunicativa fuera una propiedad universal e invariable.

de Celis y Sampedro Mella 2021). Por tanto, si la información no aparece presentada convenientemente en el manual utilizado, es esperable que no se introduzca de manera adecuada en el aula (Sampedro Mella y Sánchez Gutiérrez 2019).

Dado este contexto, en las siguientes páginas se ofrece una propuesta de aproximación didáctica dirigida al profesorado de español como L2, cuyo objetivo es introducir el componente pragmático y trabajar las competencias discursivas en el aula de ELE. Para ello, a través del «análisis contrastivo de la interlengua» (Granger 1996, 2015), proponemos un modelo activo, en el que la teoría se combina con el análisis de *input* lingüístico de lengua meta y la interlengua. Este procedimiento permite establecer comparaciones entre los diversos exponentes lingüísticos y discursivos presentes en un determinado género, tipología textual, acto de habla o función comunicativa: cuáles son los patrones de uso comunes en los hablantes nativos y no nativos, en qué se diferencian las producciones de ambos grupos de hablantes, qué tipo de correcciones o modificaciones habría que llevar a cabo en la interlengua, etc. Mediante esta aproximación también se pueden advertir aquellas cuestiones que resultan problemáticas para los estudiantes de ELE y poner en común en el aula algunas de las percepciones de los aprendices con respecto a la lengua meta: por qué se comenten esos errores –influencia de la L1, dificultades en el manejo de la L2...–, qué consecuencias podrían conllevar, cómo podrían evitarse, etc.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta propuesta didáctica, partimos de los datos del Corpus de Aprendices de Español (CAES). Este corpus, promovido y financiado por el Instituto Cervantes, ha sido diseñado y desarrollado íntegramente por un equipo de investigación de la Universidad de Santiago de Compostela, dirigido por los profesores Guillermo Rojo e Ignacio Palacios. En su versión actual de octubre de 2021 (1.2) está constituido por 3878 tareas de expresión e interacción escritas (Rojo y Palacios 2016), que fueron recopiladas digitalmente entre los años 2011 y 2013 en instituciones de diferentes países (Brasil, Francia, Marruecos, Rusia, etc.), pertenecientes en su mayoría al Instituto Cervantes (Rojo y Palacios 2016: 63). El CAES contiene producciones de hablantes de seis lenguas nativas (inglés, chino mandarín, árabe, ruso, portugués y francés) que abarcan desde el nivel inicial o A1 hasta el C1, si bien la proporción de los materiales no es del todo equivalente, ya que existe una mayor presencia de muestras de los niveles A2 y B1 que de los restantes. El corpus contiene casi un total de 570 000 palabras, con una mayor incidencia de producciones de hablantes de L1 árabe (497 sujetos), portugués (361) e inglés (227), frente a hablantes de L1 chino mandarín (168), francés (143) y, en especial, ruso (67) (Rojo y Palacios 2016: 64).

Las muestras recopiladas por el CAES proceden de tareas escritas, diseñadas según los planteamientos de los descriptores del *MCERL* (Consejo de Europa 2001) y del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006): describir la familia a un amigo, reservar una habitación de hotel, hacer una reclamación a una compañía aérea por la pérdida del equipaje, etc. El número de palabras también está limitado de acuerdo al nivel de los estudiantes: desde las 75-100 en el nivel A1 hasta un máximo de 400-500 en nivel superior o C1. Los textos recopilados recibieron una anotación morfosintáctica automática, junto con una marcación de más de 700 etiquetas⁴.

A través de la interfaz del corpus, se pueden recuperar fragmentos o textos completos. En este caso, dado que la propuesta didáctica que presentamos se centra en las competencias discursivas, necesitamos contar con un contexto amplio, de modo que debemos trabajar con los textos completos que facilita el corpus. Por otro lado, por razones de espacio, para explicar este procedimiento didáctico, nos hemos limitado a la descripción de una única tarea realizada por aprendices de ELE de nivel A2 con distintas L1: la solicitud de reserva de una habitación en un hotel. No obstante, como se ha anticipado, el planteamiento expuesto en estas páginas puede aplicarse a otros contenidos y llevarse a cabo en diferentes niveles. Finalmente, cabe aclarar que el corpus CAES, en su versión actual, no contiene producciones de hablantes nativos, por lo que, para poder materializar esta propuesta, ha sido necesario incorporar algunas muestras de hablantes de español (de la variedad castellana) realizadas *ad hoc*.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

Esta propuesta didáctica se basa en la descripción un acto de habla, la solicitud, que pertenece a los denominados «actos directivos» (Searle 1994) y cuyo objetivo es la obtención de un servicio por parte del receptor-vendedor. Para explicar las características y el funcionamiento de los actos de habla, algunos autores, como Escandell (2004) o Rodríguez Santos (2016), sostienen que no es posible identificar el acto de habla únicamente con la secuencia oracional, sino que es preciso considerar toda la unidad comunicativa. Por consiguiente, siguiendo este enfoque, debemos tener en cuenta, por un lado, las estrategias pragmalingüísticas presentes en este tipo de discurso, y, por otro, los componentes que forman parte de la «superestructura» (Van Dijk 1978, 1980) del acto de habla, entendida como la forma

⁴ En el corpus es posible realizar búsquedas simples y complejas de más de un elemento lingüístico, y según la tipología de los textos o los temas de las tareas. También es posible discriminar las búsquedas según la L1 de los sujetos, su nivel de dominio de la L2, su sexo, su país de procedencia o distintos rangos etarios, lo que permite establecer comparaciones inmediatas entre el uso de la lengua y las distintas variables sociales y académicas de los aprendices.

que adopta el texto en el discurso de acuerdo con sus propiedades genéricas y sus propósitos comunicativos.

Para introducir este tema en el aula, proponemos una aproximación en tres etapas, siguiendo el esquema *PPP: presentación, práctica y producción* (Tomlinson 2011; Criado 2013). La *presentación* se basa en la exposición de las pautas discursivas y el funcionamiento del acto de habla seleccionado, a través del análisis de muestras de la variedad nativa, que llevan al aprendiz a la identificación de las estrategias pragmalingüísticas presentes en su enunciación. La *práctica* parte del análisis de más *input*, procedente del discurso de hablantes no nativos de español, para observar las diferencias en la realización de este acto de habla entre la lengua meta y la interlengua, y reflexionar acerca de aquellas cuestiones que susciten más problemas. Por último, la *producción*, consistente en la elaboración de un texto con las mismas características, tiene como fin poner en práctica los conocimientos adquiridos en las etapas previas. Este planteamiento permite, por tanto, favorecer la asimilación de los elementos que intervienen en la realización de este acto de habla, cuyo conocimiento podría también trasladarse y aplicarse a otros actos similares.

4.1. PRIMERA ETAPA: PRESENTACIÓN. ACTIVIDAD INTRODUCTORA DE ANÁLISIS DE *INPUT* LINGÜÍSTICO

Esta primera etapa pretende familiarizar a los alumnos con las características del acto de habla seleccionado. Para ello, se divide el aula en agrupaciones de cuatro estudiantes –aproximadamente– y a cada grupo se le entregan dos textos escritos por hablantes nativos de español. En este caso, las muestras incluyen el acto de solicitud de reserva de una habitación en un hotel a través del correo electrónico⁵:

- (1) Estimado Sr.: Quería reservar una habitación doble, con desayuno incluido, para el próximo fin de semana. Si puede ser, me gustaría con una ventana exterior. Quedo a la espera de su respuesta. Un saludo y gracias, Miguel⁶.
- (2) Buenos días: Soy XXXXX. Me gustaría reservar una habitación en su hotel para las noches del 7 y 8 de junio. Sería una habitación doble con desayuno incluido. Quedo a la espera de su respuesta, muchísimas gracias. Cordialmente, XXXX
- (3) Buenos días: Por motivos profesionales debo viajar a Madrid esta semana y me gustaría reservar una habitación individual con baño privado durante

⁵ Por razones de espacio, se incluyen únicamente cuatro textos representativos.

⁶ Los textos se han adaptado siguiendo las indicaciones del *Plan curricular* (Instituto Cervantes 2006), para que puedan ser presentados en el nivel A2.

cuatro días. Si es posible también me interesaría tener el desayuno incluido. Muchas gracias de antemano. Un cordial saludo, Carmen Núñez Martín Gerente de grandes cuentas CIC.

- (4) Buenas tardes: Quería reservar una habitación doble para la noche del 12 al 13 de mayo, para dos personas. Si es posible, me gustaría solicitar late check-out, ¿qué coste tiene? Muchas gracias. Un cordial saludo.

Una vez leídos estos textos, el profesor explica a los aprendices los elementos a los que deben prestar atención: los componentes de la superestructura, *i.e.*, la apertura, la formulación del acto y el cierre; las características del lenguaje utilizado –los mecanismos de cortesía y el nivel de formalidad– y el tipo de información que contienen los textos.

En lo relativo a la superestructura del acto, los hablantes nativos utilizan un reducido repertorio de procedimientos lingüísticos para la expresión de la apertura y el cierre del acto: para la apertura, encontramos un saludo explícito (*buenos días* o *buenas tardes*) o una fórmula (*estimado Sr.*), mientras que el cierre tiende a ser más extenso, ya que contiene una referencia explícita a la respuesta que se espera por parte del interlocutor, un agradecimiento anticipado y la despedida, o bien el agradecimiento y la despedida.

En cuanto al registro, la elección de estos exponentes lingüísticos en la apertura y el en cierre del acto indica que el nivel de formalidad es mayor al de otras situaciones comunicativas: *buenos días* vs. *hola*; *quedo a la espera de su respuesta* vs. *escribeme pronto*. Esto es debido a que la solicitud tiene lugar en un intercambio transaccional, a través de un canal escrito y los interlocutores no se conocen. También se observa un incremento en el número de procedimientos de atenuación, como el condicional el verbo *gustar* o el pretérito imperfecto de cortesía (*quería*), que permiten marcar distancia y mantener el espacio interaccional del interlocutor. Se utilizan, además, con el mismo fin, oraciones condicionales, como *si es posible* o *si puede ser*, y la forma de tratamiento seleccionada es *usted*, que conlleva un mayor distanciamiento social con el receptor.

En lo relativo a la información que aparece, Arnáez (1998) refiere que la solicitud es un acto que

requiere de un estilo claro: elegir el vocabulario adecuado, evitar las ambigüedades y circunloquios; eliminar las palabras rebuscadas o gastadas; conciso: descartar las expresiones inútiles, ir directamente al asunto y no perderse en detalles innecesarios y preciso: exactitud en los vocablos, explicaciones coherentes y razonadas e información completa (Arnáez 1998: 131).

En las muestras analizadas la información presentada es relevante y clara, y la cantidad de datos del mensaje se ajusta a las características del género y del acto de habla, de acuerdo con las máximas de *quantity*, *quality*, *relation* y *manner* de Grice (1975): las fechas en las que se pretende reservar el alojamiento, las características de la habitación deseada, el nombre de la persona que hace la reserva y, en varias ocasiones, se precisa además el número de huéspedes.

Una vez examinado todo ello, el profesor debe sintetizar la información y ponerla en común para toda la clase. Así, se puede elaborar una tabla que incluya de manera organizada todos los componentes del acto de habla: la superestructura, el tipo de información que contiene la solicitud y las estrategias pragmalingüísticas empleadas en su expresión:

TABLA 1. Resumen de las características del acto de habla de solicitud en las producciones de los hablantes nativos.

Apertura	Cierre	Información contenida	Expresión
Buenos días (x2)	Muchas gracias de antemano. Un cordial saludo.	Fechas.	Lenguaje formal.
Buenas tardes	Muchas gracias de antemano. Un cordial saludo, Carmen Núñez Martín Gerente de grandes cuentas CIC.	Nombre de la persona que hace la reserva.	Cortesía: condicional (<i>sería, me gustaría, si es posible</i>) y pretérito imperfecto (<i>quería</i>).
Estimado Sr.	Quedo a la espera de su respuesta. Un saludo y gracias, Miguel.	Número de personas.	Tratamiento <i>usted</i> .
	Quedo a la espera de su respuesta, muchísimas gracias. Cordialmente, XXXX	Características de la habitación.	Agradecimiento: <i>gracias, muchas gracias</i> .

4.2. SEGUNDA ETAPA: PRODUCCIÓN. ANÁLISIS DE MUESTRAS TEXTUALES DE APRENDICES DE ELE

Después de haber analizado y clasificado los distintos recursos pragmalingüísticos que aparecen en los enunciados de los hablantes nativos, se procede al estudio de las muestras de los aprendices de ELE de nivel A2 del CAES. En esta ocasión, el profesor divide los grupos anteriores, formados por cuatro estudiantes, en agrupamientos más pequeños, de dos alumnos cada uno, y a cada uno de estos grupos le entrega dos textos, como los que se presentan a continuación:

- (5) Querido Holiday Inn⁷,
Me llamo Gabrielle Piacentini y necesito un poco de informacion. Quisiera resevar una habitación triple. Estoy con un grupo de cuatro personas. Fuera mejor con un baño compartido. Quiero aire acondicionado también este es muy importante para nosotros y quiero un mini bar. Se es posible una vista del mar fuera mejor. No quiero un habitación muy caro. ¿Tiene una lavandería para la ropa? Aglunas de las persona en mi grupo fuman. ¿Es posible para reservar una habitación de fumar? Iremos en España por la noche de la 10 de enero hasta el 31 de enero. Quiero reservar una habitación por estas semanas. ¿Cuanto cuesta una habitación por 21 días? ¿Puedo pagar con tarjeta de credito American Express?
Mandeme un correo por favor. Muchas Gracias, Gabrielle (L1 inglés)
- (6) Hola, Grand Hotel en Madrid Buenos días!
soy Miri. Soy estudiante china, y voy a ir a Madrid en Agosto con mi familia. Prefiero la habitacion en el que podemos ver el mar, antonces podomos ver las vistas de mar mientras tomar el café, y lo mejor es hay una caja fuerte en nuestra habitación, y podemos dejarlas cosas importantes en el Hotel. Llegaremos allí el 3 de Agosto y quedaremos 4 días en Madrid. Cuantos valen en total? Perdon, necesitamos el desayuno cada día. Pues cuantos valen en total y cómo os pagamos. Necesitas mi número de tarjeta de crédito? y me dan un papel de reservación después de pagar. esperando su respondes SALUD (L1 chino mandarín)
- (7) hola
soy una joven de 20 años.escribo este correo electrónico para reservar una habitación sencilla que tiene una vista al mar y nesesito un baño independiente y por supuesto la habitación debe tenir el aire acondicionado y tambien tiene que ser una habitación limpia y soleada.puedo saber las disponibilidades para una fecha concreta y cerca para la reservacion porque nesesito la habitacion por la semsna que viene.tambien puedo saber si puede informarme de los precios como son y para las condiciones de lareservacion.como puedo realiza la reserva en el hotel de ustedes puedes hasta luego (L1 árabe)
- (8) Saludos. Buenas días señor, me nombre es hadri chouki fouad estoy Maroque tengo 39 año, estoy padre de dos hijos un niño y una niña. A hora trabajo con un grupo maroque de confeccion en cualidad del director del recoursous humanos que tiene 3000 obriros. Quiero hacer un reservasion de un habitacion cerca del mar, tiene un aire acondicionado y tambien en centro de la ciudad. Un habitacion double con posibilidadis de guardad con migo mes hijos. si tienes esa caracteristica peudes enviar me sobre la fecha de disponibilidad,

⁷ Los ejemplos se han reproducido tal y como aparecen en el corpus.

el precios tambien el modo del pago, y cual es los condiciones para hacer la reservacion y tambien como la hace. B. (L1 árabe)

El procedimiento para la realización de esta actividad es similar al de la etapa de presentación: en primer lugar, los estudiantes leen los dos textos que les corresponden e identifican los elementos que componen la superestructura de cada uno; a continuación, analizan las características del lenguaje utilizado —centrándose en cuestiones discursivas, como el nivel de formalidad y las estrategias de cortesía empleadas— y, finalmente, señalan el tipo de información que aparece recogida.

Estos ejemplos evidencian problemas de expresión en los niveles lingüístico y discursivo. En efecto, en lo concerniente a los componentes de la superestructura, las aperturas presentan algunos problemas de adecuación, pues se utiliza un saludo más informal, bien de manera aislada (*hola*), o bien unido al nombre del establecimiento (*Hola, Grand Hotel en Madrid*), y fórmulas que resultan discursivamente inadecuadas, ligadas también al nombre del hotel (*querido Holiday Inn*). En lo que respecta al cierre del acto, encontramos igualmente algunos problemas de adecuación pragmática, ya que, por ejemplo, se concluye solo con una inicial (*B.*), con una despedida propia de una comunicación oral o más informal (*hasta luego*) o, incluso, se utiliza una forma que no existe como despedida en el español actual (*SALUD*).

En cuanto a la expresión, si bien en las muestras nativas se emplea el pretérito imperfecto de cortesía y el condicional simple para atenuar la fuerza impositiva del acto, en las producciones de aprendices destaca el uso excesivo del verbo *querer* y de las perífrasis volitivas y de mandato con los compuestos con *deber* y *tener que*: *Quiero aire acondicionado también este es muy importante para nosotros y quiero un mini bar. [...] No quiero un habitación muy caro; necesito un baño independiente y por supuesto la habitación debe tener el aire acondicionado y tambien tiene que ser una habitación limpia y soleada*. Todos estos recursos, junto con la sucesión de preguntas para solicitar información (ej. 5) hacen que el contenido del mensaje resulte repetitivo e impositivo para el destinatario. Con el fin de rebajar el tono directivo del mensaje, los aprendices utilizan algunos procedimientos de cortesía negativa, como la forma de tratamiento *usted* y deícticos asociados, para mostrar respeto hacia el interlocutor y distancia social. También emplean algunas estrategias de «cortesía normativa» (Bravo 2005: 6), como *por favor* o *gracias*, y perífrasis modalizadas con el verbo *poder*: *tambien puedo saber si puede informarme de los precios como son Mandeme un correo por favor. Muchas Gracias*. Sin embargo, estos recursos por sí solos no logran contener la fuerza directiva del mensaje y la formulación del acto no resulta cortés.

Por último, en lo relativo a la información que contienen los textos, en algunas muestras aparecen circunloquios e información personal sobre el emisor y el pro-

pósito de la estancia, que no resulta pertinente a la hora de realizar una solicitud de reserva de una habitación en un hotel: *hola soy una joven de 20 años; soy Miri. Soy estudiante china, y voy a ir a Madrid en Agosto con mi familia; me nombre es hadri chouki fouad estoy Maroque tengo 39 año, estoy padre de dos hijos un niño y una neña. A hora trabajo con un grupo maroque de confeccion en cualidad del director del recoursous humanos que tiene 3000 obriros*. La inclusión de detalles personales en los textos indica un desconocimiento de las máximas de Grice (1975) sobre la cantidad y el contenido del mensaje, de acuerdo con las características de este acto de habla en este preciso contexto.

Tanto la expresión del mensaje como el incumplimiento de estas dos máximas pueden provocar que se proyecte una imagen negativa del emisor, y dar lugar a malentendidos culturales. Así, aunque el receptor consigue comprender el contenido de todos los textos, pese a las incorrecciones que presentan, la formulación resulta impositiva y en algún caso incluso displicente, por lo que, en un contexto real, una comunicación de estas características podría conllevar un perjuicio social para los aprendices en cuanto emisores. Por tanto, resulta necesario concienciar a los estudiantes acerca de la importancia de conocer las características pragmáticas de los actos de habla en la lengua meta, así como de la influencia que ejercen distintas variables extralingüísticas (*v.g.*, el perfil social del interlocutor y su relación con el emisor, el canal, etc.), y no tener únicamente en cuenta la finalidad del mensaje o sus propósitos comunicativos, para evitar posibles malentendidos culturales.

Esta práctica pone de manifiesto las diferencias discursivas en la expresión de este acto de habla entre los hablantes nativos y no nativos, y permite al docente anticiparse a las dudas o dificultades en el nivel pragmático que puedan surgir por parte de los aprendices de ELE. Una actividad de análisis de producciones escritas por hablantes de español con distintas L1 puede, pues, servir para ilustrar algunos de los problemas de expresión que son comunes a muchos estudiantes, y favorece la reflexión y la puesta en común sobre las dificultades de aprendizaje a las que se enfrentan. Por último, en caso de contar con alumnado de distintas procedencias o con diferentes lenguas nativas, resulta también pertinente establecer comparaciones entre la manera en la que se realiza este acto de habla, u otros, en español y en otras lenguas, con el objetivo de comprender por qué los aprendices del CAES incurren en este tipo de errores y cómo podrían evitarse.

4.3. TERCERA ETAPA: PRODUCCIÓN. CONSOLIDACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS

Esta tercera etapa se basa en la producción: una vez que han sido analizadas las muestras textuales de la variedad nativa y la no nativa, el profesor solicita a los estudiantes que realicen, como tarea, una reserva en un hotel a través del correo

electrónico, de manera individual y fuera del aula. Este ejercicio permite poner en práctica los exponentes lingüísticos y gramaticales asociados a este acto de habla –vocabulario específico, estructuras sintácticas, formas y tiempos verbales, etc.–, junto con los elementos que constituyen su superestructura, las estrategias discursivas implicadas en su expresión –como los mecanismos de cortesía y el nivel de formalidad– y el tipo de información que se debe incluir. Para garantizar que los alumnos han asimilado correctamente las características de este acto de habla, el docente corregirá individualmente cada una de las producciones textuales.

En este caso se ha seleccionado un acto de habla cuya finalidad en la comunicación es la realización de una reserva de hotel a través del correo electrónico. No obstante, las estrategias lingüísticas y discursivas que se emplean en este acto son comunes a las de otro tipo de comunicaciones similares: un *e-mail* de solicitud de información sobre la disponibilidad o precio de un producto o servicio, un mensaje para preguntar los horarios de una compañía o establecimiento, un correo electrónico con dudas sobre el curso académico en el que el alumno desea inscribirse, etc. Por ende, el profesor puede aprovechar la información expuesta para explicar otro tipo de comunicaciones similares que presenten una superestructura similar, y en las que se espere un lenguaje con un registro más formal y que contenga elementos de atenuación, y en las que no se deba incluir información personal no innecesaria para el propósito comunicativo.

Para poder asegurar el aprendizaje a largo plazo, el profesor debería aludir a la importancia de conocer las características discursivas de cada tipo de contexto y revisar este asunto en las unidades posteriores a la de la explicación. Así, el docente puede aprovechar las situaciones en las que los alumnos deban producir un texto por escrito dirigido a un interlocutor específico –*v.g.* una carta a un amigo, un anuncio, un comentario en un blog, una reclamación, etc.–, para recordar la necesidad de conocer las convenciones discursivas que regulan cada tipo de comunicación. De este modo, el hecho de referirse a este asunto mientras se procede a la realización de otra tarea permite reactivar los conocimientos ya adquiridos, por lo que no existe necesidad de partir de cero a la hora de explicar de cada tipo de comunicación, sino que se trata de recordar las cuestiones ya vistas en clase y actualizarlas en cada nuevo contexto comunicativo. Este tipo de procedimiento permitiría consolidar los conocimientos del aprendiz y evitar que se produzcan errores en la interlengua como los que hemos visto.

5. CONCLUSIONES

Algunas investigaciones han comprobado que los aprendices de español como L2 presentan un conocimiento de esta lengua centrado en el código, que deja de lado los usos pragmáticos (Piatti 2003a; Sampedro Mella 2018; Sampedro Mella

2021). Esto podría obedecer al hecho de que la pragmática reciba un tratamiento deficiente en muchos libros de texto (Bani y Nevado 2004; Bartol Martín 2017; Sampedro Mella y Sánchez Gutiérrez 2019), lo que podría estar repercutiendo en su enseñanza en el aula. Dada esta situación, se ha diseñado una propuesta didáctica para la introducción del componente pragmático y las competencias más discursivas en la clase de ELE, a partir de la lingüística de corpus y del análisis contrastivo de la interlengua y la lengua meta.

Así, a través del estudio comparado de muestras lingüísticas de hablantes nativos y no nativos con distintas L1 procedentes del corpus CAES, se ha expuesto un plan didáctico secuenciado en tres etapas –presentación, práctica y producción–, que conjuga teoría y práctica, y que permite a los aprendices comprobar las diferencias que existen entre la variedad nativa y la interlengua. Para ilustrar este procedimiento, nos hemos centrado en la presentación de un acto de habla –la solicitud de reserva en un hotel a través del correo electrónico–, dirigida a niveles iniciales, y hemos incluido actividades que combinan distintos tipos de agrupamientos: trabajo individual, por parejas y en grupos mayores. Los planteamientos expuestos pueden, no obstante, modificarse para adaptarse a las circunstancias de distintos contextos educativos, y también aplicarse a otros contenidos y a diferentes niveles.

Las muestras utilizadas para ejemplificar esta propuesta han revelado algunas diferencias pragmáticas importantes en las producciones de los hablantes nativos y los no nativos. A diferencia de los errores lingüísticos, que se enmiendan en la comunicación, los errores pragmáticos, en un contexto de inmersión, pueden llegar a provocar problemas y conflictos sociales. En palabras de Escandell (2004: 193): «[...] la incorrección gramatical se enmienda inconscientemente en la interpretación, mientras que la inadecuación pragmática no se detecta ni se corrige con la misma facilidad. Cuando hay fallos de esta clase, se originan malentendidos, y éstos crean estereotipos negativos sobre las personas de otra cultura».

Cabe, por ello, insistir en la importancia de las variaciones culturales según las convenciones de cada lengua y sociedad, los propósitos interactivos y las características sociales del emisor y del interlocutor. Todos estos condicionantes se reflejan en la selección de las estrategias de cortesía, en la disposición de las distintas partes del mensaje o en el tipo de información que debe o no aparecer en cada situación comunicativa. El incumplimiento de alguna de estas normas podría, pues, conllevar que se produzcan errores pragmáticos. Por este motivo, resulta crucial, en el ámbito de la enseñanza de una lengua extranjera, concienciar, tanto a los profesores como a los aprendices, acerca de la importancia del conocimiento pragmático en la lengua meta, no solo para facilitar la comunicación, sino también para evitar que se cometan este tipo de errores. En este sentido, los corpus de aprendices como el CAES constituyen una herramienta que puede contribuir al enriquecimiento de la

investigación y de la enseñanza, por ofrecer múltiples perspectivas para el conocimiento de la interlengua y la detección temprana de errores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNÁEZ, Pablo (1998): «Interacción, comunicación y escritura»; *Letras* 56, pp. 107-120.
- ASTON, Guy (2001): *Learning with Corpora*; Bolonia: CLUEB.
- BALLESTERO DE CELIS, Carmen y María SAMPEDRO MELLA: «Presentación de las editoras. La didáctica del español como lengua extranjera: un acercamiento desde la lingüística de corpus»; en Carmen Ballestero de Celis y María Sampedro Mella (eds.), *Aportes del CAES a la enseñanza del español como lengua extranjera: estudios aplicados de gramática y pragmática*. Anexo 81 de *Verba: Anuario galego de filoloxía*, pp. 9-20.
- BANI, Sara y Almudena NEVADO (2004): «Aproximación a la cortesía verbal en manuales de E/LE»; *Artifara*, 4.
- BARTOL MARTÍN, Estela. (2017): *La enseñanza de la cortesía verbal en ELE: análisis y actualización de contenidos*. Tesis doctoral; Salamanca: Universidad de Salamanca.
- BRAVO, Diana (2005): «Panorámica breve acerca del marco teórico y metodológico»; en Diana Bravo y Antonio Briz (coords.), *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*; Barcelona: Ariel, pp. 5-10.
- BRIZ, Antonio (2002): *El español coloquial en la clase de E/LE: un recorrido a través de los textos*; Madrid: SGEL.
- CAES. Corpus de Aprendices de Español como Lengua Extranjera [en línea: <<http://galvan.usc.es/caes/>>]
- CRIADO, Raquel (2013): «A Critical Review of the Presentation-Practice-Production Model (PPP) in Foreign Language Teaching»; en Rafael Monroy (ed.), *Homenaje a Francisco Gutiérrez Díez*; Murcia: Ediciones Universidad de Murcia, pp. 97-115.
- COHEN, Andrew D. (1996): «Developing the Ability to Perform Speech Acts»; *Studies in Second Language Acquisition*, 18(2), pp. 253-267.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas*; Madrid: Instituto Cervantes.
- DE PABLOS ORTEGA, Carlos (2008): «Análisis sociopragmático del acto de habla expresivo de agradecimiento en español»; en Antonio Briz, Antonio Hidalgo, Marta Albelda, Josefa Contreras y Nieves Hernández Flores (eds.), *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral. Actas del III coloquio internacional del programa EDICE*; València: Universitat de València, pp. 685-691.
- ESCANDELL, Victoria (2004): «Aportaciones de la Pragmática»; en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*; Madrid: SGEL, pp. 179-198.
- FÉLIX-BRASDEFER, César (2008): «Teaching Pragmatics in the Classroom: Instruction of Mitigation in Spanish as a Foreign Language»; *Hispania: A Journal Devoted to the Teaching of Spanish and Portuguese* 91(2), pp. 479-494.

- FÉLIX-BRASDEFER, César y Andrew D. COHEN (2012): «Teaching Pragmatics in the Foreign Language Classroom: Grammar as a Communicative Resource»; *Hispania* 95(4), pp. 650-669.
- GARTON, Sue y Kathleen GRAVES (2014): «Identifying a Research Agenda for Language Teaching Materials»; *The Modern Language Journal* 98(2), pp. 654-657.
- GUERRETTAZ, Anne Marie y Bill JOHNSTON (2013): «Materials in the Classroom Ecology»; *The Modern Language Journal* 97(3), pp. 779-796
- GRANGER, Sylviane (1996): «From CA to CIA and back: An integrated contrastive approach to computerized bilingual and learner corpora»; en Karin Aijmer, Bengt Altenberg y Mats Johansson (eds.), *Languages in Contrast. Text-based cross-linguistic studies*; Lund: Lund University Press, pp. 37-51.
- GRANGER, Sylviane (2015): «Contrastive interlanguage analysis. A reappraisal»; *International Journal of Learner Corpus Research* 1(1), pp. 7-24.
- GRICE, Paul (1975): «Logic and conversation»; en Peter Cole y Jerry Morgan (eds.), *Syntax and Semantics. Speech Acts*; Nueva York: Academic Press, pp. 41-58.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador (2002): *De pragmática y semántica*; Madrid: Arco Libros.
- HERVÁS, Fernando, Eliseo PICÓ y Mercé VILARRUBIAS (1994): «Elaboración de un test pragmático para ELE»; *Actas del V Congreso ASELE*. Málaga: UMA, pp. 185-197.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes*; Madrid: Biblioteca Nueva.
- KASPER, Gabriele (1997): *Can pragmatic competence be taught?* Honolulu: University of Hawai.
- KASPER, Gabriele y Kenneth ROSE (1999): «Pragmatics and SLA»; *Annual Review of Applied Linguistics* 19, pp. 81-104.
- LANDONE, Elena (2009): «Reflexiones sobre la cortesía verbal en la enseñanza/aprendizaje de ELE»; *MarcoELE* 8 [en línea: <https://marcoele.com/descargas/8/landone_cortesia.pdf>]
- NÍKLEVA, Dimitrinka Georgíeva (2009): «La cortesía en la enseñanza del español como lengua extranjera. Recursos no verbales: aplicación de los códigos semióticos»; *MarcoELE* 9 [en línea: <<https://www.redalyc.org/pdf/921/92117174009.pdf>>]
- PASTOR CESTEROS, Susana (2009): «De la gramática pragmática a la práctica en el aula»; *MarcoELE* 9 [en línea: <https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.pastor.pdf>]
- PIATTI, Guillermina (2003a): «La cortesía: un contenido funcional para los programas de español como lengua extranjera»; en Diana Bravo (ed.), *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*; Estocolmo: Universidad de Estocolmo-EDICE, pp. 355-368.
- PIATTI, Guillermina (2003b): «La elaboración de test de hábitos sociales para la enseñanza del español como lengua extranjera»; en Diana Bravo (ed.), *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*; Estocolmo: Universidad de Estocolmo-EDICE, pp. 203-211.
- PONS BORDERÍA, Salvador (2005): *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*; Madrid: Arco Libros.

- RODRÍGUEZ SANTOS, José María (2016): «El acto de habla como unidad de comunicación en el aprendizaje de una segunda lengua: tratamiento en materiales didácticos de ELE»; *Tonos*, 32. [en línea: <<https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/51946>>]
- ROJO, Guillermo e Ignacio PALACIOS (2016): «Learner Spanish on Computer. The CAES ‘Corpus De Aprendices De Español Project’»; en Margarita Alonso-Ramos (ed.), *Spanish Learner Corpus Research. Current Trends and Future Perspectives*; Amsterdam: John Benjamins, pp. 55-87
- SAMPEDRO MELLA, María (2018): «La competencia pragmática en el español L1 y L2 a través de tres actos de habla: análisis contrastivo»; *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 12, pp. 178-201.
- SAMPEDRO MELLA, María (2021): «La expresión del ofrecimiento y la petición en aprendices de español de L1 portugués»; *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación* 85, pp. 113-125.
- SAMPEDRO MELLA, María y Claudia SÁNCHEZ GUTIÉRREZ (2019): «Formas de tratamiento y enseñanza de español lengua extranjera: una propuesta de mejora»; *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 13, pp. 182-200.
- SEARLE, John (1994): *Actos de habla*; Madrid: Cátedra [1969].
- SINCLAIR, John (2004): «Corpus and Text – Basic Principles»; en Martin Wynne (ed.), *Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice Corpus*; Oxford: Oxbow Books, pp. 5-24.
- SOLÍS CASCO, Isabel (2005): «La pragmática en el aula de ELE: los actos de habla indirectos»; *Actas del XVI Congreso ASELE*; Oviedo: Universidad de Oviedo, pp. 607-615.
- TOMLINSON, Brian (2011): *Materials Development in Language Teaching*; Cambridge: Cambridge University Press.
- URBINA VARGAS, Soledad (2008): «Una propuesta pedagógica para el desarrollo de la competencia pragmática en español como segunda lengua o lengua extranjera»; *Innovaciones educativas* 11 [en línea: <<https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/553/454>>]
- VAN DIJK, Teun (1978): *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*; Barcelona: Paidós.
- VAN DIJK, Teun (1980): *Estructuras y funciones del discurso*; Madrid: Siglo XXI.

ANÁLISIS DE ERRORES Y VARIACIÓN: LA IMPORTANCIA DE LOS CORPUS LINGÜÍSTICOS¹

ERROR AND VARIATION ANALYSIS: THE IMPORTANCE OF LINGUISTIC CORPUS

M.^a ÁNGELES CALERO FERNÁNDEZ
Universidad de Lleida
mariaangeles.calero@udl.cat

RESUMEN

Desde hace pocos años la investigación sobre enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) se plantea el reto de trascender la experiencia del profesor/investigador –sobre la que se ha basado mayoritariamente– para poder responder preguntas como qué exponentes lingüísticos son los más difíciles de aprender y por qué, qué errores son los más frecuentes y en qué niveles, de qué tipología son, qué factores lingüísticos y extralingüísticos intervienen en su aparición, etc. Esta clase de preguntas solo puede responderse de manera científica si se parte de una cantidad sustanciosa de textos orales y/o escritos reales producidos por estudiantes de ELE y recogidos con métodos propios de la lingüística de corpus.

Por otra parte, uno de los retos de la sociedad española es la internacionalización de nuestra lengua. En concreto, China es un país con un gran potencial económico y que muestra un creciente interés por la lengua española. La enseñanza del español en este país sigue el modelo tradicional de enseñanza de lenguas extranjeras, el método de gramática-traducción, que no facilita la adquisición de las destrezas lingüísticas ni la integración de la gramática y la cultura en la interacción comunicativa, de lo que se derivan una serie de dificultades en el aprendizaje de español por sinohablantes.

En este trabajo queremos presentar un corpus lingüístico de nueva elaboración (CI-NEAS) que pretende dar respuesta a estos dos retos. Se trata de un corpus de textos escritos producidos por estudiantes universitarios de ELE de varias universidades chinas y de estu-

¹ Este trabajo se ha realizado dentro del proyecto de investigación subvencionado por MINECO (Nº de Referencia: FFI2016-80280-R), que lleva por título *Elaboración y catalogación de un corpus de textos escritos en ELE producidos por estudiantes sinohablantes*, en el que participan Fondos Feder.

diantes chinos de movilidad en universidades españolas. Los factores sociales considerados son el sexo, el nivel de español, el nivel de inglés, el centro de enseñanza y eventuales estancias de estudios en España. Las muestras recogidas pertenecen a distintas tipologías textuales (narración, descripción, exposición y argumentación) con el fin de poder observar si los errores varían en función del tipo de texto. Asimismo, se podrá analizar si los factores sociales considerados también influyen en el tipo de error.

Para valorar las aportaciones al conocimiento del CINEAS se repasan los corpus de aprendices de ELE existentes, así como se presentan las decisiones metodológicas que se han tomado desde la lingüística de corpus y atendiendo a las necesidades del alumnado chino.

Palabras clave: corpus lingüísticos, enseñanza de español a sinohablantes, variación lingüística en aprendices, tipologías textuales y variación

ABSTRACT

For a few years, research on teaching-learning of Spanish as a foreign language has posed the challenge of transcending the experience of the teacher/researcher –on which it has been based mostly– to be able to answer questions such as which linguistic exponents are the most difficult to learn and why, which errors are the most frequent and at what levels, whose types are they, what linguistic and extralinguistic factors intervene in their appearance, etc. This kind of questions can only be answered scientifically if we start from a substantial amount of real oral and/or written texts produced by ELE students and collected with methods of corpus linguistics.

On the other hand, one of the challenges of Spanish society is the internationalization of our language. Specifically, China is a country with great economic potential and that shows a growing interest in the Spanish language. The teaching of Spanish in this country follows the traditional model of teaching foreign languages, the grammar-translation method, which does not facilitate the acquisition of linguistic skills or the integration of grammar and culture in communicative interaction. This leads to a series of difficulties in the learning of Spanish by Chinese speakers.

In this work we want to present a newly developed linguistic corpus (CINEAS) that aims to respond to these two challenges. It is a corpus of written texts produced by ELE university students from various Chinese universities and by Chinese mobility students at Spanish universities. The social factors considered are gender, level of Spanish, level of English, university and possible study stays in Spain. The samples collected belong to different textual typologies (narration, description, exposition and argumentation) in order to be able to observe if the errors vary depending on the type of text. Likewise, it will be possible to analyze whether the social factors considered also influence the type of error.

To assess the contributions to the knowledge of CINEAS, the corpus of existing ELE learners are reviewed, as well as the methodological decisions that have been made from corpus linguistics and attending to the needs of Chinese students are presented.

Keywords: linguistic corpus, teaching Spanish to Chinese speakers, linguistic variation in learners, textual typologies and variation

1. LOS CORPUS LINGÜÍSTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

DESDE HACE POCOS AÑOS la investigación sobre enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) se plantea el reto de trascender la experiencia del profesor/investigador –sobre la que se ha basado mayoritariamente– para poder responder preguntas como qué exponentes lingüísticos son los más difíciles de aprender y por qué, qué errores son los más frecuentes y en qué niveles, de qué tipología son, qué factores lingüísticos y extralingüísticos intervienen en su aparición y en la fosilización de algunos de ellos, qué eficacia tienen las diferentes formas de reparar el error y en qué tipo de alumnado, etc. Esta clase de preguntas de investigación solo puede responderse de manera objetiva y científica si se parte de una cantidad sustanciosa de textos orales y/o escritos reales producidos por estudiantes de ELE y recogidos con métodos propios de la lingüística del corpus.

En el ámbito de la investigación en ELE se ha avanzado mucho en formación de profesores y en creación y edición de materiales, pero no tanto en las bases teóricas o en los problemas lingüísticos propiamente dichos. Se echan en falta bases de datos fiables que reúnan los requisitos impuestos por el imprescindible control de variables que subyacen a cualquier comparación, por tanto, que puedan contrastarse, ya que las diferentes investigaciones realizadas hasta el momento pretenden objetivos distintos, parten de presupuestos teóricos que no siempre coinciden, aplican modelos dispares, se sustentan en la experiencia profesional particular o en un conjunto de muestras reales reducido y no reproducido, entre otras características; por tanto, no solo no pueden compararse los resultados obtenidos entre estas investigaciones, sino que algunas ni siquiera pueden replicarse. Por esta razón, diferentes autoras (Penadés 2005; Baralo 2010; Ainciburu 2012) hablan de la necesidad metodológica de elaborar bancos de datos longitudinales de ELE en diferentes contextos de adquisición del español (especialmente que puedan reflejar la evolución de los alumnos), o plantean la impotencia del análisis de errores asistido por ordenador (Ferreira y Elejalde 2017; Ferreira *et al.* 2020).

Los corpus lingüísticos se utilizan desde hace mucho tiempo. Dejando de lado los corpus de inscripciones griegas y latinas, que se iniciaron a principios del siglo XIX, hay que destacar los atlas lingüísticos. que empezaron a recogerse a finales de ese mismo siglo con el *Atlas Linguistique de la France* (ALF), como las primeras bases de datos lingüísticos que sirvieron para dar una visión panorámica, pero también detallada, de los fenómenos dialectales y de evolución de la lengua. En España contamos con una larga y rica tradición de atlas lingüísticos. Para el español, tenemos: el *Atlas Lingüístico de la Península Ibérica – ALPI* (1931-1962), el *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía – ALEA* (1961-1973), el *Atlas Lingüístico y Etnográfico de las Islas Canarias – ALEICan* (1975-1978), el *Atlas Lingüístico y*

Etnográfico de Aragón, Navarra y La Rioja – ALEANR (1979-1983), el *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Castilla-La Mancha* – ALECMAN (1988), el *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Cantabria* – ALECCANT (1995), el *Atlas Lingüístico de El Bierzo* – ALEB (1998), el *Atlas Lingüístico de Castilla y León* – ALCyL (1999), la *Cartografía lingüística de Extremadura* (2000), además de algún otro atlas de dominios lingüísticos más reducidos, como el *Atlas Léxico Marinero de Asturias* (2002). Estos atlas lingüísticos hicieron florecer la geografía lingüística durante décadas porque aportaron materiales inagotables de información lingüística comparable y contrastable: los propios atlas lingüísticos no solo seguían los mismos métodos de recogida y presentación de datos, sino que además informaban de los mapas que, en otros atlas, desplegaban la misma realidad nombrada en la variedad léxica de cada zona. El éxito de los atlas lingüísticos se extendió a Hispanoamérica desde finales de los años 70 y casi todos los países hispanohablantes cuentan con uno.

Tras los corpus de geografía lingüística, llegaron las bases de datos de español oral constituidas por entrevistas grabadas, empezando por el *Macrocorpus de la norma lingüística culta de las principales ciudades del mundo hispánico* (Samper *et al.* 1998), que recoge muestras de 12 grandes ciudades españolas e hispanoamericanas. Han seguido luego los corpus creados bajo el paraguas del PRESEEA (*Proyecto de Estudio Sociolingüístico del Español de España y América*) –con una cierta homogeneidad metodológica que los hace comparables entre sí–, que han generado numerosas investigaciones de gran calidad (<https://presea.linguas.net/>). Otros corpus orales de enfoque dialectológico o sociolingüístico son el *Corpus Oral y Sonoro del Español Rural (COSER)* de la Universidad Autónoma de Madrid, dirigido por Inés Fernández-Ordóñez, que cuenta con 800 horas de grabaciones hechas en numerosas localidades rurales de toda la Península Ibérica desde 1990 hasta hoy (<http://www.corpusrural.es/>), y el *Corpus del Español Riojano y Castellano Klein-Andreu (CERCKA)* de Flora Klein-Andreu, que contiene 160 horas de grabaciones de conversaciones realizadas en diferentes poblaciones de La Rioja, Valladolid, Soria, Burgos y Toledo y depositadas en la Universidad Autónoma de Barcelona. Contamos también con otros corpus como los construidos por el Grupo Val.Es.Co (*Corpus Val.Es.Co 2.1*, con 46 conversaciones grabadas en entornos reales, y el *Corpus Ameresco*, con más de 50 conversaciones tomadas en ciudades de España, Méjico, Argentina, Cuba, Colombia, Chile y Panamá) (<http://www.valesco.es/>); o el CORLEC (*Corpus Oral de Referencia de la Lengua Española Contemporánea*), del Laboratorio de Lingüística Informática de la Universidad Autónoma de Madrid, que cuenta con más de un millón de palabras y que ha generado diversos trabajos de interés (<http://www.lllf.uam.es/ESP/Corlec.html>), además del C-ORAL-ROM, del mismo Laboratorio, que es un corpus de producciones orales espontáneas en francés, italiano, portugués y español (<http://www.lllf.uam.es/ESP/Coralrom.html>) (Cresti y Moneglia 2005);

o el *Oral Language Archive - Spanish Archive (OLA)*, de la Universidad Carnegie Mellon, que contiene 48 diálogos, cuya transcripción y traducción puede consultarse en la web <http://mlrc.hss.cmu.edu/ola/spanish/index.html>.

También se han creado diversos corpus del español escrito, como los de la Real Academia Española (*CORDE*, *CDH*, *CREA* y *CORPES XXI*), que pueden consultarse íntegramente en su web institucional (www.rae.es); o el *Corpus del español*, de Mark Davies, de la Universidad de Illinois, que, aunque contenga algunos textos hablados, es básicamente un corpus de textos escritos entre los siglos XIII y XXI, y que cuenta con dos bases de datos: una de 100 millones de palabras con textos desde 1200 hasta 1900 –que permiten estudiar la historia de la lengua española– y, otra de dos mil millones de palabras procedentes de páginas web de 21 países diferentes de habla hispana –lo que facilita análisis dialectales– y cuya última actualización, de 2019, ha incorporado más de cinco mil millones de palabras más (<http://www.corpusdelespanol.org/>); o el *Corpus de documentos Españoles Anteriores a 1800 (CODEA+2015)*, de la Universidad de Alcalá, que ofrece 2500 textos de distintas zonas de España y de diferentes registros (<http://corpuscodea.es/>); o el *Corpus Léxico de Inventarios (CorLexIn)*, de la Universidad de León, en el que también han participado las Universidades de Burgos y de Oviedo, que pretende recoger el léxico de la vida cotidiana en el Siglo de Oro a través, sobre todo, de textos notariales y que en estos momentos cuenta con 1.000.000 de palabras (<http://web.frl.es/CORLEXIN.html>); o el *Corpus Diacrónico y Diatópico del Español de América (CORDIAM)*, de la Academia Mexicana de la Lengua y la Asociación de Academias de la Lengua Española, con 14.682 textos desde 1494 hasta 1905 de 19 países americanos, que contienen casi once millones de palabras (<http://www.cordiam.org/>)².

En los últimos veinte años, se han ido creando corpus específicos de ELE de distinta condición, que es lo que nos interesa en este trabajo, por mucho que los corpus anteriormente mencionados puedan servirnos para establecer cuál es el español que hay que enseñar. Dejando los corpus multilingüísticos y señalando solo los que se dedican exclusivamente al español y son accesibles (*CECL* 2017), están, para empezar, los corpus de producciones orales, como el *Spanish Learner Language Oral Corpora*, que contiene dos bases de datos (*SPLLOC* 1 y 2; Mitchell *et al.* 2008) construidas entre 2006 y 2010 en Inglaterra con entrevistas, relatos y descripciones de 120 estudiantes anglófonos, desde principiantes hasta nivel avanzado, obtenidas en el aula en el contexto de la educación secundaria y universitaria, con el fin último de revisar el desarrollo de la frase verbal, los pronombres clíticos y el orden de las palabras en estos estudiantes; los textos están digitalizados, transcritos y con

² Véase el trabajo de Rojo (2016), para más información sobre corpus de referencia del español.

anotaciones morfosintácticas; la extensión del corpus es de unas 50.000 palabras y cuenta con un corpus de control de hablantes nativos que han realizado las mismas tareas (<http://www.splloc.soton.ac.uk/>). También contamos con el *Spanish Corpus Proficiency Level Training (SPT)*, de la Universidad de Texas, elaborado en 2007, que contiene diálogos generados a partir de una serie de preguntas, mantenidos entre estudiantes anglófonos desde principiantes hasta avanzados y cuya extensión es de unos 510 minutos (<https://www.laits.utexas.edu/spt/training/>). Por su parte, el *Corpus Oral de Interlengua Bilingüe Español-Italiano (CORINÉI)*, se inició en 2009 y está formado por textos orales obtenidos mediante interacciones diádicas espontáneas de unos 15 minutos grabadas por Skype y Pamela for Skype y transliteradas por Dropbox, Google docs o Facebook entre estudiantes nativos y no nativos de Traducción e Interpretación de las Universidades de Alicante, Salerno y Suor Orsola Benincasa de Nápoles, y que permiten analizar las estrategias conversacionales y la evolución de la interlengua (González *et al.* 2016) (<https://dti.ua.es/en/teletandem-corinei/presentacion.html>). El corpus *Fono.ELE*, de la Universidad de Alcalá de Henares, recoge muestras desde 2010 y comprende 630 audios obtenidos de 96 informantes que hablan en breves conversaciones estructuradas y leen textos, frases y palabras; pertenecen a niveles que van de A2 a C1 y se contempla hasta una veintena de lenguas maternas; el objetivo es el estudio de la pronunciación del español (<http://www3.uah.es/fonoele/corpus-muestra.php>). Igualmente disponemos del *Spanish Learner Oral Corpus*, también llamado *Corpus Oral de Español como Lengua Extranjera (CORELE)*, de la Universidad Autónoma de Madrid³, que recoge narraciones, descripciones y opiniones expresadas en entrevistas semiinformales de universitarios extranjeros que estudiaban en Madrid mediante convenios internacionales entre 2010 y 2012, con niveles entre A2 y B1 y diferentes lenguas maternas, todas ellas europeas, a excepción del chino y el japonés; su extensión es de 55.567 unidades léxicas correspondientes a las intervenciones de los estudiantes, a las que se añaden 9.389 palabras más de un corpus de control formado por textos orales de hablantes nativos; las transcripciones están anotadas morfológicamente y se han etiquetado los errores (http://cartago.lllf.uam.es/corele/home_en.html). Finalmente, el *LANGSNAP* incluye dos corpus paralelos de textos orales (entrevistas semiestructuradas, narraciones), pero también escritos (una breve argumentación), de universitarios anglosajones aprendices de nivel avanzado de ELE o de FLE; se trata de un corpus longitudinal, recogido entre 2011 y 2013, que alcanza las 700.000 palabras (Tracy y Huensch 2018) y cuyos audios y transcripciones son

³ Este es otro de los corpus que ha producido o acoge el Laboratorio de Lingüística Informática de la Universidad Autónoma de Madrid. Para ver todos los que, orales y escritos, ofrece de manera libre puede consultarse la web <http://www.lllf.uam.es/ESP/Recursos.html>.

consultables; pueden realizarse diversos tipos de búsquedas (<http://langsnap.soton.ac.uk/>).

En lo referente a los corpus escritos, atendiendo a los de acceso libre, tenemos el *Corpus para el análisis de errores de aprendices de ELE (CORANE)*, construido en el año 2000 bajo la coordinación de Ana M. Cestero e Inmaculada Penadés, que recoge unos 1000 textos de estudiantes de distintas lenguas maternas entre los niveles A2 y C1 (Cestero *et al.* 2002). El *Corpus Escrito del Español como L2 (CEDEL2)*, de la Universidad de Granada, reúne, desde 2006, composiciones sobre diferentes temas escritas por estudiantes de ELE de los niveles inicial, intermedio y avanzado con lenguas maternas diversas; llega a 1.105.936 palabras en su versión 2 y lleva añadido un corpus de control de hablantes nativos (<http://cedel2.learnercorpora.com/>). El *Corpus de aprendices de español (CAES)*, de la Universidad de Santiago de Compostela y el Instituto Cervantes, en su versión 2.0, de octubre de 2021, ha sido elaborado entre 2011 y 2020, está formado por textos producidos por estudiantes también con lenguas maternas diferentes, de niveles desde A1 hasta C1, cuya tipología textual es diversa (cartas, reservas de hotel, biografías, narraciones, reseñas críticas) que remeda las pruebas de los *Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE)* y que alcanza unas 764.796 palabras (<http://galvan.usc.es/caes>). El *Corpus de Aprendices Taiwaneses de Español (CATE)*, elaborado entre 2005 y 2017, recoge 2.425 textos ensayísticos de estudiantes de distintos niveles de la Universidad Nacional Cheng Kung y su volumen es de 446.694 palabras (Lu y Chu 2013: 469); está etiquetado y se agregan correcciones por cada error cometido; puede proporcionar sugerencias de revisión enumeradas según la frecuencia de uso (<http://corpora.fild.ncku.edu.tw/#>). El *Corpus del Español de los Italianos (CORESPI)* –que tiene el correlato del *Corpus del Italiano de los Españoles (CORITE)*–, acabado en 2018, está constituido por 474 textos escritos (124.648 palabras) resultantes de interacciones en e-tándem por correo electrónico entre aprendices adultos de español e italiano desde A1 hasta B2; puede consultarse atendiendo a metadatos como el sexo, la edad o el género textual (<https://corespiyorcite.altervista.org/>) (Bailini y Frigerio 2019)⁴.

De todos los corpus escritos mencionados, únicamente dos recogen textos de aprendices de ELE sinohablantes, el *CAES* y el *CATE*, aunque solo este último está

⁴ Hay otros corpus de aprendices de español con textos escritos que son de acceso restringido, como el *Anglia Polytechnic University Learner Spanish Corpus (APU)*, el corpus *Aprender a Escribir en Lovaina* (Aprescrilov), el *Japanese Learner Corpus of Spanish*, el *Tartu Learner Corpus of Spanish as a L3*, el *Corpus de Aprendices Suecos de ELE (SAELE)*, el *Corpus de Aprendices de Español como Lengua Extranjera (CAELE)*, el *Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua (CÁELE/2)*, o el *Corpus de ELE en Japón (CELEN)*, los dos últimos en construcción (Calero y Serrano, 2021).

dedicado en exclusiva a este tipo de estudiantes de español. Conviene señalar que en el *CAES* los informantes tienen el mandarín como lengua materna, pero los autores de los textos recogidos en el *CATE*, al ser taiwaneses, no necesariamente tienen el mandarín como lengua materna.

Destacamos esta cuestión porque China es un país emergente, con un gran potencial económico y que muestra un creciente interés por la lengua española. Que el español sea la segunda lengua materna más hablada en el mundo, por detrás precisamente del mandarín, convierte el conocimiento del español en una herramienta muy útil para las relaciones internacionales, especialmente comerciales, que el gobierno y las empresas chinas están promoviendo. La enseñanza del español en China sigue el modelo tradicional de enseñanza de lenguas extranjeras, el método de gramática-traducción, que no facilita la adquisición de las destrezas lingüísticas ni la integración de la gramática y la cultura en la interacción comunicativa, de lo que se derivan una serie de dificultades en el aprendizaje de español por sinohablantes que es necesario afrontar y resolver.

2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A SINOHABLANTES

Para situarnos en el contexto de la enseñanza de español a sinohablantes, cabe señalar que, entre los años 2000-2010 se promovió la presencia del español en China. En esa década se instaló en Pekín el Instituto Cervantes (2006), aparecieron las revistas *Tinta China* (2007) y *Tinta China Didáctica* (2010) y en 2008 empezaron a organizarse las *Jornadas de Formación de Profesores de ELE*, todo ello desde la Consejería de Educación del Gobierno de España en China. El año 2007 fue el año de España en China. En octubre de ese mismo año se firmó el acuerdo de cooperación entre el Ministerio de Educación de China y el Ministerio de Educación de España, que permitió, entre otras cosas, la homologación del *gaokao* y la selectividad. A día de hoy, los estudios de Filología Hispánica se encuentran en un número considerable de universidades chinas (Wei 2014; Vázquez, Álvarez y Ma 2020). No obstante, la enseñanza de español a chinos y el contraste entre estas dos lenguas ha sido un tema marginal en la lingüística aplicada española, motivo de tesis doctorales⁵, de trabajos de fin de máster y de artículos y comunicaciones dedicados a cuestiones puntuales tanto lingüísticas como culturales y didácticas, en consecuencia, con cierta dispersión aunque de gran utilidad.

En 2009 se constituyó SinoELE, *Grupo de Investigación Enseñanza de ELE a hablantes de chino*, formado por un colectivo de profesores procedentes de los cen-

⁵ Sobre todo en los últimos años (Lin 1995, Zhou 1995, Liang 1997, Cortés 1999, Sánchez Griñán 2008, Lin 2009; Song 2011, Wang 2012, Wang 2013, Aristu 2015, Zhou 2015, Hidalgo 2017, Ji 2017, Li 2017, Zhang 2017, Li 2018, Xiao 2020 y Chen 2021).

tros de Pekín y Shanghai del Instituto Cervantes, así como de las Universidades de Taiwan y Shanghai. Su principal vehículo de información es su página web (www.sinoele.org). Los proyectos que han desarrollado desde su fundación han sido tres, dos destinados a la divulgación de las publicaciones sobre el particular –con la creación de una base de datos bibliográfica y la revista *SinoELE* (con 20 números a mediados de 2021 y numerosas monografías y suplementos)–, y uno de investigación sobre diversidad de contextos de enseñanza y de actuaciones docentes en el ámbito sinohablante. Uno de los miembros de este grupo, Maximiano Cortés, es el único autor de un manual de enseñanza de español a chinos que responde a los resultados de sus estudios previos sobre el mandarín (Cortés, 2008), aunque se trata de un material que sigue el método estructural de la enseñanza de lenguas, por tanto, poco facilitador del desarrollo de las destrezas lingüísticas. Solo hay dos manuales más dedicados a la enseñanza del español a sinohablantes que han sido directamente diseñados para este público (esto es, no son adaptaciones –para el público chino– de manuales de ELE ya existentes con anterioridad): se trata de Wen *et al.* (2010a y 2010b), para A1 y A2/B1, que no están basados en trabajos experimentales previos.

Conviene destacar que las actas de las mencionadas *Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China*, celebradas anualmente, recogen numerosos trabajos de toda índole (lingüística y didáctica) sobre la enseñanza a sinohablantes, así como –en menor medida– las actas de los diferentes congresos de la Asociación Asiática de Hispanistas⁶. Otros trabajos de interés son: el currículo de ELE específico para Asia del Instituto Cervantes (2009), el de Azpiroz (2013) sobre estudiantes chinos de ELE en Uruguay, y el de Gibert-Gutiérrez (2014) sobre programas de inmersión lingüística.

Como se ve, el estudio de ELE para sinohablantes es bastante reciente, por lo que es el momento más adecuado para construir una base de datos potente: de grandes dimensiones, con muestras de los distintos niveles de dominio de la lengua y con tipología textual variada que promueva la aparición de todos los fenómenos de interlengua que caracterizan al usuario de ELE sinohablante, con vistas a identificar los errores más frecuentes en cada nivel para, finalmente, planificar mejor la enseñanza de español a alumnado chino y elaborar materiales específicos para minimizar el error.

⁶ La Universidad de Jaén organizó, hasta 2015, cinco ediciones de un *Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes*.

3. EL PROYECTO ELABORACIÓN Y CATALOGACIÓN DE UN CORPUS DE TEXTOS ESCRITOS EN ELE PRODUCIDOS POR ESTUDIANTES SINOHABLANTES Y SU PRODUCTO: EL CINEAS

Durante el trienio 2017-2019, el grupo *LECEL* (*Lenguas en contacto y enseñanza de lenguas*) (<http://www.lecel.udl.cat/es/>), de la Universidad de Lleida, desarrolló un proyecto de investigación financiado por MINECO⁷ que pretendía dar respuesta a dos retos: 1) favorecer la enseñanza del español ofreciendo materiales para mejorar su aprendizaje por sinohablantes, y 2) contribuir al desarrollo científico de la investigación en ELE. Para ello, este proyecto se ocupó de elaborar y catalogar un corpus de textos escritos producidos por estudiantes universitarios de ELE de origen chino, con el objeto de reunir una base de datos de interlengua española de sinohablantes que permita realizar investigaciones fiables y contrastables que ayuden a responder las preguntas formuladas más arriba y otras que puedan plantearse en el futuro.

Este corpus buscaba aportar las siguientes novedades: recoger muestras exclusivamente de estudiantes sinohablantes –como hace el *CATE*– pero que tienen el mandarín como lengua materna –como hace el *CAES*–, con textos de una tipología mayor a la de estos dos corpus y producidos en distintos contextos de educación. Las hipótesis planteadas fueron las siguientes:

1. Un estudio lingüístico riguroso que pretenda superar las limitaciones que plantea el recurso a la introspección y la intuición del hablante nativo requiere analizar un conjunto suficiente de muestras de habla reales recogidas con métodos propios de la lingüística de corpus.
2. El análisis de un corpus extenso y fiable de español como lengua extranjera puede ayudar a determinar en qué grado la interlengua es un sistema individual o no y en qué medida factores lingüísticos y extralingüísticos están interviniendo en su formación, estructura y evolución.
3. Los criterios con los que se diseña, se selecciona, se cataloga y se etiqueta un corpus lingüístico determinan las investigaciones que podrán realizarse a partir de él y los propios resultados de dichas investigaciones. Por ello, es sumamente importante establecer dichos criterios con sumo cuidado.

⁷ Se trata del proyecto que se indica en la nota 1. El equipo que lo ha llevado a cabo ha estado formado, además de por M.^a Ángeles Calero Fernández (IP), M.^a Begoña Gómez Devís y Maribel Serano Zapata, todas ellas del grupo *LECEL*, por Francisco Javier Terrado Pablo, Montse Nòria Jové, Moisés Selfa Sastre, Roberto García González, Carmen Vanesa Álvarez Rosa, Juan Manuel Gimeno Illa, Maite Miramón Escribano, Zhang Peng, Li Xiaoke, Zhang Bohua, Xu Shuo y Chen Lei.

3.1. LA IMPORTANCIA DE LAS DECISIONES METODOLÓGICAS EN LA ELABORACIÓN DEL CORPUS

Un corpus es una colección de muestras de habla (en formato electrónico o no), seleccionado según criterios externos para representar, tanto como sea posible, una lengua o variedad como fuente de datos para la investigación lingüística. Lo ideal es que un corpus sea diseñado y construido por expertos en los rasgos comunicativos de la comunidad que usa la lengua de la que el corpus quiere ser un espejo. Nuestro equipo de investigación está familiarizado con la interlengua de los sinohablantes que aprenden español puesto que lleva una docena de años impartiendo asignaturas de lengua y cultura españolas a alumnado chino de movilidad interuniversitaria en un programa específico para ellos.

El contenido de un corpus debe ser seleccionado de acuerdo con el uso comunicativo que la lengua tiene, por lo tanto, siguiendo criterios externos (Clear 1992). Nuestro corpus recoge muestras de lengua correspondientes a distintas funciones comunicativas (describir, narrar, exponer, argumentar) a partir de las categorías funcionales recogidas en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. La destreza comunicativa que se desarrolla en dichas muestras de lengua es la expresión escrita.

Aunque no hay ningún corpus, por muy extenso que sea y bien planteado que esté, que pueda contener todas las formas que adopta una lengua, no por ello hay que renunciar a la pretensión de construir un corpus lo más representativo posible, de modo que la tarea de establecer los criterios de diseño de la base de datos y selección de muestras lingüísticas ha de ser cuidada y rigurosa, porque de ella dependerá el éxito o fracaso del corpus como fuente de información suficiente, veraz y contrastable para posteriores investigaciones sobre la lengua. En sentido estricto, la representatividad de un corpus se mide desde los parámetros de los usuarios de dicho corpus. En el establecimiento de estos criterios de selección y catalogación, nuestro proyecto ha partido de la experiencia que varios miembros del equipo investigador tienen en la elaboración de corpus lingüísticos y concede un espacio a la intuición lingüística, como es usual en la elaboración de las bases de datos lingüísticas, siempre dentro de los límites que aconseja Sinclair (2004) para reducir al máximo la arbitrariedad. Nuestro corpus pretende ser internamente contrastivo, no busca presentar una imagen homogénea de la lengua puesto que incorpora, al menos, tres dimensiones: la del nivel de dominio de la lengua, la del tiempo, y la de la tipología textual, además de plantear variables extralingüísticas que ya se comentarán. En consecuencia, la variación lingüística en el seno de la interlengua queda garantizada.

Los criterios para seleccionar las muestras (nuestros textos) han sido pocos, bien diferenciados entre sí y fáciles de establecer, para reducir al máximo el error de clasificación, como señala Sinclair (2005). En la Tabla 1 anotamos los criterios que

usualmente se emplean en la selección de muestras para construir corpus lingüísticos (columna izquierda) y la traducción que de ellos hemos hecho en nuestro proyecto (columna derecha). Puesto que los criterios de selección y catalogación también deben definirse en función de la naturaleza de aquello para lo que pretende servir el corpus (en nuestro caso, el estudio de la interlengua, las estrategias de corrección del error, el proceso de aprendizaje de ELE por sinohablantes y otros señalados anteriormente), hemos incluido estos otros criterios para la construcción del corpus:

- a) el sexo (o género),
- b) el conocimiento de otra lengua extranjera y el grado de dominio de la misma,
- c) el tiempo que se lleva residiendo o se ha residido en España,
- d) el contexto de aprendizaje (inmersión o no inmersión lingüística),
- e) la extensión del texto, y
- f) el tema del texto,

toda vez que las investigaciones previas que han realizado varios miembros del equipo de investigación a partir de corpus lingüísticos han demostrado que factores extralingüísticos como estos influyen en el uso de la lengua, por lo que es recomendable que este corpus de textos de español escrito por sinohablantes incluya muestras escritas por mujeres y por varones, por personas que tengan diverso dominio del inglés (que es la lengua extranjera aprendida mayoritariamente y que les sirve de puente al español), por personas que hayan residido previamente en España y otras que no, por personas que están en situación de inmersión lingüística y otras que están aprendiendo español en China, así como textos de distinta longitud para ajustarnos al desarrollo de la expresión escrita en los diferentes niveles de referencia de ELE. Todo ello permitirá realizar posteriores investigaciones atendiendo a estos factores sociales con el fin de ver el peso que cada uno de ellos pueda tener sobre diferentes tipos de errores.

TABLA 1. Criterios empleados para la codificación de nuestro corpus

Criterios de selección usuales	Aplicación de estos criterios a nuestro proyecto
el modo del texto (oral o escrito)	Nuestro corpus solo contempla textos escritos .
el tipo de texto	Recogemos textos con diferentes funciones comunicativas (describir, narrar, exponer, argumentar).
el registro	Este criterio no se aplica a nuestro estudio, porque, de entrada, los textos pertenecen al registro formal al ser generados en un contexto académico.

la variedad lingüística	Entendemos la variedad lingüística como la manifestación de los diferentes niveles de dominio de ELE (de A1 a C2). En nuestro caso, los textos van del nivel A1 al nivel C1.
la procedencia geográfica	Recogemos textos de informantes sinohablantes que se encuentran realizando sus estudios de ELE en tres universidades chinas (Tianjin, Changzhou y Soochow) y en tres universidades españolas (Lleida, Salamanca y Valencia).
la fecha	Además de la aplicación literal a nuestro proyecto, el equipo se plantea la dimensión tiempo desde el punto de vista de su posible incidencia en el uso de la lengua, como podría ser, qué efecto pueda tener en el texto redactado el hecho de que se haya producido a principio del curso académico o a final del mismo en un mismo grupo de informantes. Eso implica que se trata de un corpus longitudinal, puesto que contiene textos generados por las mismas personas en diferentes momentos.

De las distintas técnicas de muestreo, las que suelen utilizarse en la elaboración de corpus lingüísticos son el sondeo aleatorio, el sondeo preestratificado y el sondeo por cuotas. Varios miembros del equipo de investigación han utilizado estos tres tipos de sondeo en sus estudios sociolingüísticos y de disponibilidad léxica. El que teníamos previsto inicialmente era el sondeo por cuotas, para contar con una cantidad similar de textos por cada una de las celdas en las que quedaría dividida la muestra atendiendo a los diferentes criterios de selección establecidos. No obstante, se ha recurrido finalmente al sondeo aleatorio en racimo, esto es, se han recogido los textos que han producido las alumnas y alumnos que estaban siguiendo los cuatro cursos de Filología Hispánica en las tres universidades chinas que han participado en el proyecto, entre los años académicos 2016-2017 y 2019-2020, así como los que ha producido alumnado chino de movilidad que estaba cursando un año de su carrera en una de las universidades españolas participantes en el proyecto en el mismo período cronológico.

Entre finales de 2016 y principios de 2017 se recogió y trabajó con un grupo control, que sirvió para comprobar la adecuación de la metodología que estábamos utilizando, para identificar tipologías de errores y para establecer las etiquetas básicas que sirvieran para el tratamiento informático del corpus.

3.2. EL CORPUS DE INTERLENGUA ESPAÑOLA DE APRENDICES SINOABLANTES (CINEAS)

El resultado del proyecto ha sido el *Corpus de INterlengua Española de Aprendices Sinohablantes*, cuyo acrónimo es *CINEAS*. Los textos han sido digitalizados y catalogados de manera electrónica para facilitar su acceso y consulta. Está disponi-

ble en la web <https://cineas.udl.cat/>, aunque no todo el fondo documental, sino, de momento, las dos terceras partes. En estos momentos, el corpus contiene 3.905 textos y su extensión es de más de 400.000 palabras.

TABLA 2. Características del corpus según las variables tenidas en cuenta

sexo (género)	varones	mujeres				
%	19,3	80,7				
nivel CET	0	4	6			
%	26,8	43,1	30,1			
estancia en España	nunca	un semestre	un curso	dos cursos		
%	90,4	2,4	4,9	2,3		
Universidad donde se recogen los textos	Tianjin	Binhai ⁸	Changzhou	Soochow	Lleida	Salamanca
%	21,3	32,7	26	10	8,7	1,3
nivel de referencia	A1	A2	B1	B2	C1	
%	31,9	32,1	26,6	9,3	0,1	
extensión del texto	A1	A2	B1	B2	C1	
nº de palabras	50-60	100-110	170-190	200-220	220-250	
género discursivo	descripción	narración	exposición	argumentación		
%	25,5	33	35,7	5,8		

En la Tabla 2 se describe internamente el *CINEAS* en su versión actual, atendiendo a los criterios para construir un corpus que hemos visto más arriba, y que resultan ser metadatos o variables de análisis. A grandes rasgos, podemos decir que: a) más del 80% de los textos han sido redactados por mujeres, puesto que Filología Hispánica es una titulación universitaria feminizada en China; b) más del 40% pertenecen a personas con el nivel 4 del *College English Test*, o *CET*, que es una prueba de acreditación oficial de la lengua inglesa en China, seguidos de los textos que han sido obra de personas con el nivel 6, por tanto, el grado de dominio de una primera lengua extranjera (indoeuropea) es intermedio; c) la inmensa mayoría de los textos pertenecen a personas que no han estado nunca en España, de modo que

⁸ La *Binhai School of Foreign Affairs* (BSFA) es una división de la *Tianjin Foreign Studies University* (TFSU). En el *CINEAS* identificamos la primera como Binhai y la segunda, como Machang Dao, aludiendo a los distritos de la ciudad de Tianjin en los que están enclavadas cada una de estas sedes.

no se encuentran ni se han encontrado en inmersión lingüística; d) las universidades que más aportan al corpus son la sede en Binhai de la TFSU y la Universidad de Changzhou (CZU), en consonancia con el número de estudiantes que tiene Filología Hispánica en cada una de las universidades participantes, que es bastante desigual; e) el número de palabras (extensión del texto) es progresivo y ascendente en atención al creciente dominio que supone cada nivel con respecto al nivel inmediatamente anterior; y f) el género discursivo más frecuente es la exposición, seguido de la narración y la descripción, por tanto, hay pocos textos argumentativo. Habría que añadir que los niveles del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) más concurridos son el A2, el A1 y el B1, en este orden.

La diferente asignación de palabras a cada texto que debía redactarse, según el nivel de referencia, ha intentado remedar la progresión de las pruebas de expresión escrita de los *DELE* del Instituto Cervantes, pero la extensión que se propone es mayor a la de estas pruebas en todos los niveles y se ha intentado mantener la proporción. Sobre la diferente extensión de las muestras, aunque es práctica usual en los corpus lingüísticos incluir textos de tamaños similares, no es más que una convención, no existe realmente una razón lingüística de peso que lo justifique. Incluso ante la eventualidad de que la diferente extensión del texto pueda afectar de alguna manera a los resultados, la integridad de los textos (es decir, que cada uno constituya una unidad de discurso completa) y la representatividad de los textos son más importantes que la dificultad de conciliar textos de diferentes dimensiones. Estas dos características (integridad y representatividad) se han intentado cumplir en este proyecto de investigación, frente a la uniformidad de la extensión de las muestras, que no se mantiene (puesto que en nuestro corpus se cruza la extensión del texto con el nivel de lengua).

El volumen de textos por cada nivel de lengua no es el mismo. Ya partíamos de la base de que sería muy difícil incluir muestras del nivel C2 por dos razones: la primera porque un hablante de C2 emula a un hablante nativo, por tanto, al menos teóricamente, ha superado todas las fases de la interlengua; la segunda razón, porque el número de sinohablantes que pudiéramos encontrar con este nivel de español sería reducidísimo y había que plantearse si era conveniente introducir muestras que pudieran distorsionar posibles estudios estadísticos. Asimismo, esperábamos que las muestras del nivel C1 fueran mucho más reducidas que las de niveles inferiores porque corresponden a alumnado de máster y únicamente una de las tres universidades chinas que han colaborado en el proyecto posee estudios de máster y las universidades españolas participantes apenas tienen estudiantes chinos/as en sus propios másteres.

El *software* diseñado para el almacenamiento del corpus (textos digitalizados) y para búsquedas internas (a través de las etiquetas y metadatos establecidos), es de código abierto e incluye un anotador de errores *ad hoc* llamado *TextAnnot*, que

puede ser reutilizado para crear y anotar corpus lingüísticos de otro tipo de aprendices de ELE (Calero, Serrano y Gómez, 2020).

4. CONCLUSIONES

El *CINEAS* ha venido a enriquecer el espacio de los corpus de aprendices de ELE sinohablantes. Tiene unas dimensiones considerables, mayores que el *CAES* (en la parte de informantes con el mandarín como lengua materna) y el *CATE*, y es representativo; por consiguiente, podrá ser explotado en estudios posteriores de muy diversa índole que servirán para establecer la tipología y frecuencia de errores en atención a los diferentes estadios de la interlengua de sinohablantes aprendientes de español, para identificar problemas de adquisición relacionados con la lengua materna, con el nivel de dominio de español, con la tipología textual, con el sexo y, eventualmente, con la edad, así como para diseñar materiales específicos para la enseñanza de ELE a sinohablantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINCIBURU, M.^a Cecilia (2012): «Recursos para estudiar el español académico a partir de corpus»; *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 12, pp. 209-215. Disponible en: <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/198>
- ARISTU OLLERO, Ana (2015): *Adecuación de la metodología de enseñanza de español a estudiantes chinos a través del portafolio del profesor y la reflexión docente. Estudio de caso en una Escuela de Idiomas de Barcelona*; tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- AZPIROZ, M.^a del Carmen (2013): «El estudiante chino de español como lengua extranjera (ELE). Diálogo entre la cultura china y el contexto educativo»; *Cuadernos de Investigación Educativa* 4/19, pp. 39-52.
- BAILINI, Sonia y Aldo FRIGERIO (2019): «CORESPI y CORITE: criterios de construcción e implementación en línea de dos corpus de interlengua paralelos»; *E-AESLA* 5, pp. 303-312. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/05/29.pdf>
- BARALO OTTONELLO, Marta (2010): «La investigación en español como lengua segunda: necesidad de un corpus de español no nativo»; en *V Congreso Internacional de la Lengua Española (CILE) en Valparaíso (Chile)* [en línea: <https://congresosdelalengua.es/valparaíso/paneles-ponencias/lengua-educacion/baralo-marta.htm>].
- CALERO FERNÁNDEZ, M.^a Ángeles, Maribel SERRANO ZAPATA y M.^a Begoña GÓMEZ DEVÍS (2020): «Codificación y etiquetado en los corpus de aprendices y su aplicación didáctica: la propuesta del *Corpus de INterlegua Española de Aprendices Sinohablantes (CINEAS)*»; en *E-AESLA* 6, pp. 206-222. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/06/15.pdf>
- CALERO FERNÁNDEZ, M.^a Ángeles y Maribel SERRANO ZAPATA (2021): «Corpus para el estudio de la interlengua de estudiantes de español de origen chino»; en Marta Sara-

- cho-Arnáiz y Herminda Otero-Doval (eds.), *Internacionalización y Enseñanza del español como LE/L2: Plurilingüismo y comunicación intercultural*; Oporto: ASELE, pp. 988-998.
- CENTER FOR ENGLISH CORPUS LINGUISTICS (CECL) (2017): *Learner corpora around the world*, Université Catholique de Louvain [en línea: <https://uclouvain.be/en/research-institutes/ilc/cecl/learner-corpora-around-the-world.html>].
- CESTERO, Ana M.^a, Inmaculada PENADÉS, Ana BLANCO, Laura CAMARGO y José SIMÓN (2002): «Corpus para el análisis de errores de aprendices de E/LE (CORANE)»; en Ana M.^a Gimeno Sanz (ed.), *Tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de E/LE*; Valencia: UPV, pp. 527-534.
- CHEN, Lei (2021). *Disponibilidad léxica de los estudiantes de ELE en Tianjin, China: estudio comparado entre lengua extranjera y lengua materna*, tesis doctoral, Universidad de Lleida.
- CLEAR, J. (1992): «Corpus sampling»; en Gerhard Leitner (ed.), *New directions in English language corpora*; Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 21-31.
- CORTÉS MORENO, Maximiano (1999): *Adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino*; tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- CORTÉS MORENO, Maximiano (2008): *Enseñanza para hablantes de chino*; Madrid: SGEL.
- CRESTI, Emanuela y Massimo MONEGLIA (eds.) (2005): *C-ORAL-ROM. Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*, Colección *Studies in Corpus Linguistics* 15; Amsterdam: John Benjamins.
- FERREIRA CABRERA, Anita y Jessica ELEJALDE GÓMEZ (2017): «Análisis de errores recurrentes en el Corpus de Aprendices de Español como Lengua Extranjera, CAELE», *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada* 17, pp. 509-538.
- FERREIRA, Anita, Lorena BLANCO y Jessica ELEJALDE (2020): «Análisis de Errores en el Corpus CAELE estudio sobre la concordancia gramatical en el verbo «ser» en aprendientes francófonos y anglosajones»; *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas* 14/29, pp. 76-99. Disponible en: <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/423/340>
- GIBERT ESCOFET, M.^a Isabel y Mar GUTIÉRREZ-COLÓN PLANA (2014): «Estudiantes Sino-hablantes de Español en Programas de Inmersión Lingüística: ¿Fusión de Metodologías?»; *Gamma* 25/53, pp. 92-108.
- GONZÁLEZ ROYO, Carmen, Stefania CHIAPELLO, Teresa MARTÍN SÁNCHEZ, G. Angela MURA, Consuelo PASCUAL ESCAGEDO, Nuria PUIGDEVALL BALAFUY y Alberto REGAGLILO (2016): «CORINÉI (Corpus Oral de Interlengua Bilingüe Español-Italiano): Elaboración, análisis y aplicación a la enseñanza/aprendizaje de la interacción con las TICs»; en José Daniel Álvarez Teruel, Salvador Grau Company y María Teresa Tortosa Ybáñez (eds.), *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación*; Alicante: Universitat d'Alacant, pp. 1951-1958. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/57134>
- HIDALGO GALLARDO, Matías (2017). *La disponibilidad léxica como método de detección del vocabulario y de su selección en manuales: Aplicación en una muestra de estudiantes sinohablantes de ELE*, tesis doctoral, Universidad de Jaén.

- INSTITUTO CERVANTES (2009): *El currículo de E/LE en Asia Pacífico. I CELEAP (Manila, 2009)* [en línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/manila_2009.htm>].
- JI, Ran (2017): *La enseñanza del léxico del fútbol a estudiantes chinos de ELE*; tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili.
- LI, Ni (2017): Construcción de la red colocacional del español: Una hipótesis para la enseñanza de las colocaciones española a los alumnos chinos; tesis doctoral, Universidad de Alcalá.
- LI, Zhiying (2018): *Creencias de profesores chinos respecto a la enseñanza del español como lengua extranjera en China*; tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra.
- LIANG, Wen-Fen (1997): *Estrategias de comunicación relativas a la interlengua de los hablantes chinos al utilizar español*; tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- LIN, Yue-Hong (1995): *Un estudio empírico de la incorporación de la corrección en el discurso en español de hablantes de chino*; tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- LIN, Chuan-Chuan (2009): *Las oraciones copulativas en español y su enseñanza a hablantes chinos. Metodología y didáctica*; tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- LU, Hui-Chuan y Yu-Hsin CHU (2013): «Evaluation of Corpus-Assisted Spanish Learning»; en *27th Pacific Asia Conference on Language, Information, and Computation*; Wenshan, Taipei, pp. 467-473. Disponible en <http://www.aclweb.org/anthology/Y13-1049>.
- MITCHELL, Rosamond, Laura DOMÍNGUEZ, María ARCHE, Florence MYLES y Emma MARSDEN (2008): «SPLLOC: A new database for Spanish second language acquisition research»; *Eurosla Yearbook* 8/1, pp. 287-304.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (2005): «Corpus para el análisis de errores en el aprendizaje de ELE. Presentación»; *Lingüística en la red - Linred* 3, pp. 1-5. Disponible en: http://www.linred.es/informacion_pdf/informacion8_19092005.pdf
- ROJO, Guillermo (2016): «Los corpus textuales del español»; en Javier Gutiérrez-Rexach (ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*; New York: Routledge, pp. 285-296.
- SAMPER, José Antonio, Clara Eugenia HERNÁNDEZ CABRERA y Magnolia TROYA (eds.) (1998): *Macrocorpus de la norma lingüística culta de las principales ciudades del mundo hispánico*; Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- SÁNCHEZ GRIÑÁN, Alberto José (2008): *Enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*; tesis doctoral, Universidad de Murcia.
- SINCLAIR, John (2004): «Intuition and annotation - the discussion continues»; en Karin Aijmer and Bengt Altenberg (eds.), *Advances in corpus linguistics. Papers from the 23rd International Conference on English Language Research on Computerized corpora (ICAME 23). Göteborg 22-26 May 2002*; Amsterdam/New York: Rodopi, pp. 39-59.
- SINCLAIR, John (2005): «Corpus and Text - Basic Principles»; en Martin Wynne (ed.), *Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice*; Oxford: Oxbow Books, pp. 1-16.
- SONG, Yang (2011): *Estudio comparativo de las formas pronominales de tratamiento en español y chino. Orientaciones para su enseñanza en la clase de ELE*; tesis doctoral, Universidad de León.
- TRACY-VENTURA, Nicole y Amanda HUENSCH (2018): «The potential of publicly shared longitudinal learner corpora in SLA research»; en Aarnes Gudmestad y Amanda Ed-

- monds (eds.), *Critical Reflections on data in second language acquisition*; Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins, pp. 149-170.
- VÁZQUEZ TORRONTERAS, Alejandro, Antonio ÁLVAREZ BAZ, MA Liya (2020). Historia y situación actual de la enseñanza de español en la R. P. China, *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras* 14, pp. 1-17. DOI: <https://doi.org/10.17345/rile14.2978>
- WANG, Jinwei (2012): *Estudio comparativo de las palabreas compuestas en español y chino*; tesis doctoral. Universidad de León.
- WANG, Yi-Chen (2013): *Los marcadores conversacionales en el subtítulo del español al chino. Análisis de La mala educación y Volver de Pedro Almodóvar*; tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- WEI, Huang (2014); La enseñanza del español en China; en *V Congreso Internacional FIAPE: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza* [en línea: <<https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2015/numeros-especiales/v-congreso-fiape.html>>].
- WEN, Lin Ding, Marisa DE PRADA, Carmen Rosa DE JUAN, Soledad COUTO, Dánica Joy SALAZAR (2010a): *¿Sabes? 1. Curso de español para chinos*; Madrid: SGEL.
- WEN, Lin Ding, Marisa DE PRADA, Carmen Rosa DE JUAN, Soledad COUTO, Dánica Joy SALAZAR (2010b): *¿Sabes? 2. Curso de español para chinos*; Madrid: SGEL.
- XIAO, Juan Juan (2020): *La expresión del tiempo de pasado en español y chino: Los pasados en la enseñanza del español a chinos*; tesis doctoral, Universidad de León.
- ZHANG, Yan (2017): *Enseñanza-aprendizaje de ELE y análisis de errores de estudiantes chinos de español*; tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela.
- ZHOU, Min-Kang (1995): *Estudio comparativo del chino y el español en los aspectos lingüísticos y culturales*; tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- ZHOU, Xiao-Qing (2015): *La pasiva en español y su enseñanza a estudiantes chinos. Análisis contrastivo, análisis de errores y propuestas didácticas*; tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

SEMBLANZA
DE LOS
EDITORES



VICENTE J. MARCET RODRÍGUEZ (VALENCIA, 1977)

Licenciado en Filología Hispánica (1999) y en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada (2006) por la Universidad de Salamanca, donde también obtuvo el título de Doctor en Lengua Española (2006) y, posteriormente, el Premio Extraordinario de Doctorado. Actualmente es investigador principal del Grupo de Estudio de Documentos Históricos y Textos Antiguos de la Universidad de Salamanca (GEDHYTAS), desde donde ha dirigido diversos proyectos

de I+D sobre la variación lingüística en Castilla y León. Asimismo, ha realizado estancias docentes y de investigación en diversas universidades de Estados Unidos, Alemania, Suiza, Francia y Portugal. Entre sus principales líneas de investigación se encuentran la lingüística histórica, la dialectología hispánica y la didáctica de la lengua. Ha sido coeditor, entre otras obras, de las monografías *Pro lingua. Investigaciones lingüísticas universitarias* (2013) y *Documentos medievales de Miranda de Ebro* (2014).



CARMEN VANESA ÁLVAREZ-ROSA (ALMERÍA, 1981)

Licenciada en Filología Hispánica y Portuguesa y doctora con mención europea por la Universidad de Salamanca, imparte docencia del área de Lengua Española tanto en los grados en Maestros en Educación Infantil y Primaria como en diversos másteres y en estudios conducentes al título de doctor. Pertenece a los grupos de investigación Adquisición, desarrollo y didáctica de lenguas maternas (USAL), Investigaciones histórico-lingüísticas de las hablas vivas del sureste español

(UAL) y Lenguas en contacto y enseñanza de lenguas (UdL). Entre sus principales líneas de investigación se destacan el análisis del discurso, las prácticas discursivas en entornos digitales, la didáctica del español oral y la enseñanza del español LM/LE. Ha coeditado dos monografías *Pragmática y Discurso oral* (2020) y *Fomento y enseñanza de la competencia pragmática en ELE/L2* (2020), además de haber publicado artículos y capítulos de libro en editoriales con altos indicadores de calidad.



MANUEL NEVOT NAVARRO (TOLEDO, 1976)

Comenzó su vida laboral como docente de español para extranjeros. Licenciado en Filología Hebrea en 1999, obtuvo el título de Doctor en 2015. Actualmente, está vinculado al Área de Estudios Hebreos y Arameos de la Universidad de Salamanca, donde ha ocupado diversas figuras docentes y puestos de gestión. Miembro del Instituto de Estudios Medievales, Renacentistas y de Humanidades Digitales, forma parte del Grupo de Investigación Reconocido GEDHYTAS [Grupo de Estudio de Documentos Históricos y Textos Antiguos de la Universidad de Salamanca]. Sus investigaciones abarcan la lexicografía castellana, el pasado judío en la Castilla medieval, la lingüística hebrea o nuevos métodos aplicados a la enseñanza universitaria, entre otros campos de interés.

Este libro se terminó de imprimir
en el año en el que se conmemora
el VIII centenario del nacimiento
de nuestro rey sabio



Las páginas de este volumen están dedicadas a la didáctica de la variación lingüística del español en sus diferentes manifestaciones tanto en el aula de ELE como en la enseñanza del español como lengua materna en los diversos niveles educativos. Entre los principales objetivos de esta obra se encuentran difundir nuevas propuestas didácticas sobre la enseñanza de la variación lingüística en español con el fin de estimular una docencia innovadora y eficaz y dar a conocer nuevos recursos y proyectos de investigación llevados a cabo sobre la enseñanza-aprendizaje de la variación del español en sus distintas manifestaciones específicas.

Esperamos que los diversos capítulos que componen este libro puedan resultar de utilidad a los profesores de todos los niveles de enseñanza interesados en conocer nuevas metodologías sobre la enseñanza-aprendizaje de la variación lingüística en español, así como también a los profesores de español como lengua extranjera que abordan en sus aulas cualquiera de los diferentes aspectos de la variación de la lengua española. Igualmente, confiamos en que resulte de utilidad para todos aquellos interesados en la investigación sobre la didáctica de la lengua en particular y de la variación lingüística del español en general, en su vertiente diacrónica, diatópica, diastrática o diafásica.



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA

ISBN: 978-84-1311-585-6



9 788413 115856