

Segundo semestre de 2021

# DECIREs

Estudios del español como lengua extranjera y  
de las culturas mexicana e hispanoamericana

VNIVERSIDAD  
N. DE MEXICO

CURSO DE VACACIONES  
PARA EXTRANJEROS  
PRIMER AÑO  
DOS CICLOS

1<sup>o</sup> DE JULIO A 13 DE AGTO  
1<sup>o</sup> DE AGTO A 13 DE SEPTI

MEXICO 1921



100  
CEPEL  
años

CENTRO DE  
ENSEÑANZA  
PARA  
EXTRANJEROS

No. 1

No. 1

Segundo semestre de 2021

# DECIREs

Estudios del español como lengua extranjera y  
de las culturas mexicanas e hispanoamericana



**CEPE**

CENTRO DE ENSEÑANZA  
PARA EXTRANJEROS



Dr. Enrique Luis Graue Wiechers  
*Rector*

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas  
*Secretario General*

Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa  
*Secretario de Desarrollo Institucional*

Dr. Francisco José Trigo Tavera  
*Coordinador de Relaciones y Asuntos Internacionales*

**CEPE**

CENTRO DE ENSEÑANZA  
PARA EXTRANJEROS

Dr. Domingo Alberto Vital Díaz  
*Director*

Dra. Rosa Esther Delgadillo Macías  
*Secretaria General*

Mtro. Luis Miguel Samperio Sánchez  
*Secretario Académico*

**DECIREs**

Editora responsable: Emma Jiménez Llamas

Diseño e imagen digital: Brenda Vázquez

Apoyo editorial: Paulina Landeros

Ingeniería web: Jacqueline Enríquez

**EQUIPO EDITORIAL**

Emma Jiménez Llamas: [ejimenez@cepe.unam.mx](mailto:ejimenez@cepe.unam.mx)

Gonzalo Lara: [gonlara@cepe.unam.mx](mailto:gonlara@cepe.unam.mx)

Aban Flores: [aflores@cepe.unam.mx](mailto:aflores@cepe.unam.mx)

Itzel Sánchez: [isanchez@cepe.unam.mx](mailto:isanchez@cepe.unam.mx)

# CONTENIDO

Presentación	3
--------------	---

## ARTÍCULOS

Mantenimiento del español en el estado de Washington. Exploración del posible bilingüismo en los Estados Unidos: una perspectiva de jóvenes hablantes de herencia del español <i>Miguel Ángel Novella</i>	9
--	---

Hacia la integración de la variación gramatical en los cursos y manuales de español como lengua segunda y extranjera <i>Cynthia Potvin</i>	35
---	----

## PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Propuesta didáctica del programa integral de español y cultura <i>Irina Goundareva y María Jesús Ventoso Mora</i>	55
--	----

Las fórmulas rutinarias en la enseñanza del español como lengua extranjera para principiantes: alternativa didáctica en contexto de inmersión <i>Yariuska Aguilera Gámez y Yessy Villavicencio Simón</i>	73
---	----

## RESEÑAS

Loureda, O. y Schrott, A. (2021). <i>Manual de lingüística del hablar</i> . De Gruyter <i>Moisés López Olea</i>	97
--	----

Cassany, Daniel (2021). <i>El arte de dar clase</i> . Anagrama <i>Estefany Macías Rioja</i>	103
--	-----



## PRESENTACIÓN

Tenemos el honor de iniciar en *Decires* una nueva etapa en este año en que el Centro de Enseñanza para Extranjeros celebra 100 años de vida.

Después de 25 números y dos épocas distintas, el número 1 de *Decires* migra a una nueva plataforma y hacia un enfoque en el que los estudios sobre el español como lengua extranjera y las culturas mexicana e hispanoamericana se abordan desde lo complejo y lo diverso, desde la multi e interculturalidad y la interdisciplina.

En un escenario mundial en el que la pandemia de COVID 19 nos ha mostrado la interdependencia de los países, de las instituciones, de los seres humanos, lo digital ha traído al primer plano la necesidad y la posibilidad de colaborar y compartir lo que producimos en los diversos campos del conocimiento. En nuestras áreas de estudio, la súbita zambullida de la vida académica en la modalidad virtual ha abierto espacios de investigación que requieren abordarse desde diferentes enfoques y prácticas. Es entonces causa de celebración que podamos reunirnos aquí para indagar y encontrar nuevas herramientas multimodales, teóricas y prácticas, que nos permitan comprender y transformar estas nuevas condiciones.

Para continuar el diálogo fecundo con otras instituciones internacionales con las que compartimos intereses y temas de estudio, hemos reorganizado las secciones según los tipos de colaboraciones (artículos, propuestas didácticas, notas de investigación, reseñas), que en esta edición plantean los siguientes temas:

## ARTÍCULOS

En “**Mantenimiento del español en el estado de Washington. Exploración del posible bilingüismo en los Estados Unidos: una perspectiva de jóvenes hablantes de herencia del español**”, Miguel Ángel Novella analiza elementos socioculturales, económicos y afectivos que conforman un complejo crisol de factores interrelacionados presentes en comunidades de jóvenes *hablantes de herencia* que viven en Estados Unidos; el autor profundiza sobre este concepto, en el cual descansa buena parte de su investigación. A partir de los resultados arrojados por una muestra con un perfil específico, Novella verifica, entre otros resultados, qué relación hay entre el crecimiento de la población de origen hispano y la presencia del español en dicho país.

## PROPUESTAS DIDÁCTICAS

La emergencia sanitaria impuesta por la pandemia COVID-19 ha generado reestructuraciones de diversa índole en el plano internacional. En **“Propuesta didáctica del programa integral de español y cultura”**, Irina Goundareva y María Jesús Ventoso exponen los elementos teóricos y socioculturales que sustentan el *Programa de Español y Cultura (PEC)* creado por la UNAM-Canadá para afrontar las necesidades didácticas y académico-administrativas surgidas a partir de la “nueva normalidad”. Las autoras detallan las “actividades y tareas para el desarrollo de las habilidades oral, escrita, comprensión auditiva y lectora, siempre con el eje rector de la cultura”. Conocer esta propuesta seguramente aportará elementos para acciones que habremos de tomar en el corto plazo en el ámbito docente de la enseñanza-aprendizaje de ELE.

En **“Las fórmulas rutinarias en la enseñanza del español como lengua extranjera para principiantes: alternativa didáctica en contexto de inmersión”**, Yariuska Aguilera Gámez y Yessy Villavicencio Simón señalan que las investigaciones teóricas y prácticas evidencian la pertinencia del conocimiento de las unidades fraseológicas que poseen un significado social y discursivo y que muestran la actitud del hablante ante lo enunciado; en su propuesta didáctica ofrecen ejemplos de actividades para incluir la enseñanza de estas fórmulas rutinarias desde los primeros niveles, pues sostienen que su aprendizaje facilita la interacción comunicativa en español de quienes viven en situación de inmersión.

Cynthia Potvin plantea la importancia de considerar y presentar la diversidad gramatical existente en los países y regiones hispanohablantes en los materiales con los que trabajan docentes de español como L2 y LE. En **“Hacia la integración de la variación gramatical en los cursos y manuales de español como lengua segunda y extranjera”**, Potvin sostiene que en la actualidad los aprendientes interculturales están interesados en experimentar el idioma e interactuar con hablantes nativos de muchas regiones del mundo, por lo que desean ir más allá de las clases en el aula. La autora invita a adquirir mayor conciencia sobre la necesidad de mencionar, observar y analizar en el aula las variantes dialectales de los países y regiones donde se habla español.

## RESEÑAS

Moisés López Olea presenta la obra de **Loureda, O. y Schrott, A. *Manual de lingüística del hablar* (2021)**, un trabajo extenso de 42 capítulos en el que los autores abordan la *lingüística del hablar*, un término que engloba “la comunicación, el análisis del discurso, el análisis conversacional, la lingüística textual y la pragmática”. A pesar de no enfocarse en la enseñanza de lenguas, señala López Olea que se trata sin duda de “una contribución desde la hispanidad a los estudios lingüísticos”.

El impacto de la pandemia de COVID-19 en el ámbito educativo ha propiciado la reflexión sobre las nuevas formas de enseñanza e interrelación en los espacios físicos y virtuales, así como la revaloración del papel del docente. En la reseña **Cassany, Daniel. *El arte de dar clase* (2021)**. Anagrama, Estefany Isabel Macías Rioja nos despierta el deseo de leer el libro en la primera oportunidad, el cual, desde su título mismo, es una invitación a enriquecer las experiencias de enseñanza-aprendizaje.

Nuestro agradecimiento a todas las personas que han colaborado para hacer posible la publicación de este número.

*Emma Jiménez Llamas  
Gonzalo Lara Pacheco  
Aban Flores Morán  
Itzel Sánchez Menéndez*

*Decires, Estudios del español como lengua extranjera y de las culturas mexicanas e hispanoamericana*, No. 1, segundo semestre de 2021, es una publicación editada por el Centro de Enseñanza para Extranjeros • Av. Universidad No. 3002, Ciudad Universitaria, C.P. 04510, Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México • [www.revistadecires.cepe.unam.mx](http://www.revistadecires.cepe.unam.mx) • Editora responsable: Emma Jiménez Llamas • [decires@cepe.unam.mx](mailto:decires@cepe.unam.mx)

Número de registro de reserva de derechos al uso exclusivo del título del Instituto Nacional de Derechos de Autor en trámite • ISSN en trámite • Número de certificado de licitud de título y de contenido en trámite.

Las opiniones expresadas por quienes publican en este número no necesariamente reflejan la postura de quienes editan la revista.

Los contenidos alojados en esta página pueden ser reproducidos con fines no lucrativos, siempre y cuando no se mutilen, se cite la fuente completa y su dirección electrónica. De otra forma requiere permiso previo por escrito de la institución.



## **Mantenimiento del español en el estado de Washington. Exploración del posible bilingüismo en los Estados Unidos: una perspectiva de jóvenes hablantes de herencia del español**

### **Maintenance of Spanish in Washington State. Exploring the possible bilingualism of the United States: a perspective of young speakers of Spanish heritage**

*Miguel Ángel Novella\**  
*Eastern Washington University*

#### **Resumen**

Se suele equiparar el incremento de la población latina o hispana en los Estados Unidos con el de la expansión de la lengua española en ese país. Y es que el vigoroso incremento de este grupo poblacional, el cual ascendió al 18.5% de la población en 2020, se presenta como un hecho irrefutable de que el español ocupará cada vez más espacios hasta empatar su presencia con la del inglés en la sociedad norteamericana. Aunque intereses económicos, políticos o sociales soslayan el contexto lingüístico del español como lengua minoritaria y en situación de contacto de lenguas, se asume que estas comunidades conservarán y transferirán el español a las próximas generaciones, a pesar de que existe evidencia histórica del desplazamiento hacia el inglés de las comunidades inmigrantes establecidas en los Estados Unidos. Según los estudios de Fishman (2001), en no más de tres generaciones las comunidades inmigrantes pierden sus lenguas de origen y se vuelven monolingües en inglés. Es decir, autoidentificarse como latino o hispano no es sinónimo de hablar español. Por ello, este estudio explora las siguientes preguntas de investigación: ¿difieren los hablantes de herencia en la frecuencia y el uso de español entre diferentes generaciones? Y ¿los hablantes de

\* Doctor en Lingüística Aplicada por la Universidad de Georgetown. Áreas de investigación: el aprendizaje implícito y explícito de una segunda lengua; la formación de docentes de segundas lenguas y la adquisición y el desarrollo lingüístico de los hablantes de herencia. Actualmente es profesor asociado de español en Eastern Washington University, donde es director del programa de español. Imparte cursos de metodología de segundas lenguas y lingüística para hablantes de herencia. Es coeditor de *Crónicas de América Latina: Narrativas de no ficción* (2020). Routledge.

herencia nacidos o que emigraron a los Estados Unidos antes de los cinco años difieren en sus actitudes hacia el español en comparación con aquellos que emigraron después de los cinco años?

**Palabras clave:** Español en Estados Unidos, mantenimiento de la lengua, español como lengua de herencia

## Abstract

The increase in the Latino or Hispanic population in the United States is equated with that of the expansion of the Spanish language in that country. The vigorous increase in this population group, which amounts to 18.5% of the population in 2020, is presented as an unquestionable evidence that Spanish will expand until it parallels the presence of English in the North American society. Although economic, political or social interests ignore the linguistic context of Spanish as a minority language and in a situation of language contact, it is assumed that these communities will preserve and transfer the Spanish language to future generations, although there is historical evidence of the displacement towards English from immigrant communities established in the United States. According to studies by Fishman (2001), in only three generations, immigrant communities lose their native languages and become monolingual in English. In other words, self-identifying as Latino or Hispanic is not synonymous with speaking Spanish. Therefore, this study explores the following research questions: Do heritage speakers differ in frequency and use of Spanish among different generations? And do heritage speakers born or who immigrated to the United States before age five differ in their attitudes toward Spanish compared to those who immigrated after age five?

**Keywords:** Spanish in the United States, language maintenance, Spanish as a heritage language

## 1. INTRODUCCIÓN

La población latina en los Estados Unidos sigue aumentando: en 2010, constituía el 15% de la población total con poco más de 45 millones, mientras que, diez años después, en 2020, esta población se había incrementado hasta abarcar el 18.5% de la población total, 60.6 millones de personas (Noe-Bustamante *et al.*, 2020). En la actualidad, los denominados *latinos* o *hispanos* constituyen el

grupo poblacional minoritario más grande, y se proyecta que este continuará creciendo por algunos años, si bien de forma más lenta que en las últimas décadas, hasta alcanzar aproximadamente 106 millones de personas en 2050 (López y Patten, 2015). Desde una perspectiva lingüística, el aumento de esta población incide en la población denominada *hablantes de herencia* (HH), dado que va en aumento el número de latinos que nace dentro de los Estados Unidos. Aunque existe la creencia de que los latinos son mayoritariamente nacidos fuera de los Estados Unidos, se estima que el 66% de la población hispana actual nació ahí (Flores, 2015).

Estas estadísticas se presentan como muestra de una vitalidad de la lengua española según un falso símil que iguala los términos *latino* o *hispano* a *hablante de español* al soslayar el hecho de que, conforme aumenta el número de latinos nacidos en los Estados Unidos, aumenta el número de ellos que deja de hablar español en un desplazamiento lingüístico por el que han pasado todas las comunidades inmigrantes que se han establecido en ese país (Fishman, 2001). El propósito de este estudio es, específicamente, explorar el comportamiento lingüístico de los HH de español de primera generación al comparar cómo difiere el uso de la lengua española según ciertas variables demográficas y sociales, para tener una muestra empírica del uso y mantenimiento del español de estos hablantes bilingües y biculturales. Así pues, este estudio se divide en dos grandes apartados: el primero presenta una síntesis del área de investigación de las lenguas minoritarias y los HH, mientras que el segundo apartado presenta los resultados empíricos que demuestran los patrones de uso del español y las actitudes que expresa hacia su lengua de herencia un grupo de HH de primera generación, habitantes del estado de Washington, como una manera de reflexionar acerca del futuro del español en los Estados Unidos.

## 2. LENGUAS MINORITARIAS Y LENGUAS DE HERENCIA

Para comprender el contexto en el que se encuentra el español en Estados Unidos, es primordial repasar los conceptos de *lengua minoritaria* y *hablantes de herencia*. Es una realidad que los migrantes llevan consigo al lugar en el que se establecen sus productos culturales; la lengua es, sin lugar a dudas, el más importante entre ellos. Estas lenguas minoritarias traídas por las distintas diásporas han recibido diferentes denominaciones con el fin de estudiarse. De esta forma, se acuñó el término de “lenguas de la comunidad” (“community languages”) en Australia y en el Reino Unido, en tanto que en Canadá se adoptó

el término de “lenguas de herencia” (“heritage languages”), el cual fue adoptado posteriormente en los Estados Unidos (Beaudrie y Fairclough, 2012).

El término “lenguas de herencia” se refiere a un amplio abanico de lenguas diferentes al inglés habladas en los Estados Unidos por distintas razones: lenguas indígenas, lenguas coloniales, lenguas de inmigrantes o lenguas de refugiados. La particularidad del español en ese país es tal que ha ocupado todos estos estatutos en algún momento de su historia. Con una presencia de más de 400 años en los territorios que ahora conforman los Estados Unidos, el español primero se introdujo en el continente americano como una lengua colonial que remplazó a las lenguas indígenas que se hablaban en el continente americano. Las lenguas indígenas y el español (al igual que el francés) fueron habladas en zonas geográficas de lo que ahora son los Estados Unidos, antes de que arribaran los hablantes de inglés. Con el pasar de los siglos, se convirtió en la lengua nativa de los asentamientos de lo que ahora son los territorios de California a Florida e incluso en la lengua franca de grupos indígenas que habitaban en esos territorios. Sin embargo, se convirtió en una lengua indígena cuando se anexaron territorios en donde era lengua mayoritaria una vez que esos territorios pasaron a ser parte del naciente Estados Unidos (Lozano, 2018). Diversas razones políticas y sociales acontecidas durante todo el siglo xx, pero que se intensificaron en la década de los ochenta de ese siglo, ocasionaron que el español se convirtiera en la lengua del mayor grupo inmigrante, los denominados *latinos* o *hispanos*. Asimismo, ha sido la lengua de refugiados provenientes de España y América Latina, quienes se han visto forzados a abandonar sus países de origen debido a diversos problemas sociales y políticos acaecidos durante el siglo pasado y lo que va del actual.

### 3. HABLANTES DE HERENCIA

Definir a los hablantes, por otro lado, ha sido una labor más compleja. Encontrar un término que englobe situaciones tan heterogéneas ha sido más engorroso. Las definiciones de quién es un hablante de herencia se han centrado en dos constantes: una conexión personal o familiar con la lengua (Fishman, 2001), o un cierto nivel de proficiencia<sup>1</sup> en la lengua (Valdés, 2000). La definición de hablante de herencia más usada se refiere a los hablantes de una lengua minoritaria que habitan en una casa en la que se habla una lengua diferente a la lengua mayoritaria. Según la citada definición de Guadalupe Valdés (2000:

---

<sup>1</sup> Si bien la palabra proficiencia no forma parte del Diccionario de la Lengua Española, se prefiere el término tomado del inglés *proficiency*, puesto que es un constructo usado en la lingüística para expresar el grado de dominio lingüístico de una lengua.

1), el hablante de herencia es tanto alguien que habla o entiende la lengua de herencia, como quien es bilingüe en algún grado en inglés y la lengua de herencia. Los padres crecieron generalmente en un contexto monolingüe siendo hablantes de una variedad del español, mientras que los hijos crecieron en un contexto bilingüe en el que se habla español e inglés. En consecuencia, los HH están expuestos a la lengua de herencia desde la infancia temprana y tienen distintos niveles de proficiencia en esa lengua de herencia como resultado de, por un lado, un input reducido, y, por el otro, la influencia de la lengua dominante, que altera el desarrollo de la fonología, el léxico, la morfología, la sintaxis y la semántica. En caso contrario, los hijos monolingües están expuestos a una sola L1, la cual terminan dominando con el mismo nivel de competencia —dejando de lado variaciones sociolingüísticas (Montrul, 2008)—. Por la variación existente en los HH, y dependiendo de si se acepta la definición amplia o la estrecha, estos tendrán una comprensión mínima o tendrán fluidez en la lengua de herencia.

En el caso de los hablantes bilingües tempranos, quienes se ven expuestos a ambas lenguas antes de la escolarización, se ha cuestionado si estos hablantes de herencia adquieren totalmente el español —tradicionalmente la L1—, dado que en muchos casos no son alfabetizados más que en la lengua mayoritaria: el inglés. Aunque va en aumento el número de investigadores que consideran a los HH como hablantes nativos, la poca atención que reciben las habilidades de lecto-escritura en los HH se debe a que hay una carencia de instituciones y docentes capacitados para apoyar la alfabetización de los niños multilingües no hablantes de inglés, y, en aquellos casos en los que existe, esta tiende a perseguir un objetivo transicional cuyo propósito es velar por la adquisición de la lengua inglesa; esto es, promueve un desarrollo monolingüe más que un desarrollo bilingüe (Colombi y Harrington, 2012).

Conforme la lengua mayoritaria se expande al ser escolarizados en ella, se presentan incluso casos de desgaste o pérdida (*attrition*), por lo que, a pesar de haber adquirido su lengua, fueron perdiendo partes de esta (Polinsky, 2018). De ahí que diversas investigaciones sugieran que la pérdida es indirectamente proporcional a la edad del comienzo del bilingüismo (Flores, 2015). Esto quiere decir que los hablantes preadolescentes de una L1 tienden a perder sus habilidades lingüísticas más rápido que los hablantes que se mudaron a otro país ya siendo adultos, cuya L1 —español— se encontraba desarrollada al momento de la migración. En otras palabras, el grado de la pérdida es mayor para los niños que inmigraron antes de la pubertad, aproximadamente entre los 10 y los 12 años, que en las personas que emigraron después de la pubertad (Montrul,

2011)<sup>2</sup>. Esto se puede ver en los padres de los HH, quienes tienden a mantener su L1 —el español—, pero aprenden con dificultad la L2 —el inglés—, mientras que sus hijos suelen perder o mantener de forma divergente su L1 —el español—, pero la L2 —el inglés— se vuelve la lengua dominante al ser escolarizados en ella. Es decir, el español suele desarrollarse como una lengua primordialmente oral cuyos componentes de lecto-escritura se desarrollarán según se presenten oportunidades para ello; por ejemplo, tomar clases de segunda lengua o para HH, asistir a escuelas bilingües, presentarse a clases en algún país en el que se habla la lengua o acudir a actividades sociales o culturales que permitan desarrollar estas habilidades.

Con respecto a cómo nombrar las habilidades lingüísticas mostradas por los HH, en un principio se había preferido el término *adquisición incompleta*; sin embargo, el término ha sido criticado como inexacto desde el punto de vista teórico por diversos investigadores (Kupisch y Rothman, 2016; Rothman y Treffers-Daller, 2014). Kupisch y Rothman (2016), por ejemplo, señalan que las gramáticas de los HH son un caso diferente al que experimentan los aprendices tardíos de una segunda lengua para quienes se ha usado el término *gramática incompleta*. Según ellos, las gramáticas de los HH, puesto que son adquiridas de forma natural en la infancia temprana, no pueden ser incompletas, sino diferentes. Similar argumentación es hecha por Rothman y Treffers-Daller (2014), quienes, ante la discusión teórica acerca de si los HH pueden o no ser considerados hablantes nativos de su lengua de herencia (Montrul, 2013), sostienen que los HH son no solo hablantes nativos de su lengua de herencia, sino que también lo son de la lengua mayoritaria si es que fueron expuestos a ambas en la infancia temprana.

Definir a los HH como hablantes nativos de su(s) lengua(s) ha sido una discusión enmarcada en un contexto más amplio que trasciende la investigación lingüística. Recientemente ha aumentado el número de investigadores que cuestionan el hecho de que los HH no sean considerados hablantes nativos no solo porque sea una cuestión terminológica de definición de constructos teóricos, sino por el sesgo que ha existido en la investigación de adquisición de segundas lenguas que ha considerado al hablante nativo monolingüe como la

---

<sup>2</sup> La importancia de la correlación entre la edad y el aprendizaje de la lengua está relacionada con la Hipótesis del Periodo Crítico formulada por Lenneberg en 1967. Según esta contenciosa hipótesis, formulada para explicar la adquisición de una L1, los primeros años de edad antes de la pubertad son críticos para aprender una lengua. La Hipótesis del Periodo Crítico fue adoptada en el aprendizaje de segundas lenguas, lo que resultó en una serie de extensos estudios a favor y en contra. En su versión más general, la teoría sostiene que la posibilidad de adquirir una segunda lengua varía en relación con la edad. Estos y otros detalles con relación al tema se pueden seguir en los siguientes artículos: Abrahamsson y Hyltenstam, 2008, 2009; Birdsong, 2009; DeKeyser, 2000, 2013; Vanhove, 2013.

norma y, por ende, todo lo que divergía de este era considerado como deficiente o incompleto. Con argumentos similares a los que hacía Cook (1999) hace más de veinte años para el caso de las segundas lenguas, investigadores actuales interesados en los HH apelan a que estos no son deficientes o incompletos, y que, si bien pueden surgir diferencias cuando se les compara con los hablantes nativos monolingües, estas deben ser estudiadas para entender el comportamiento cognitivo del cerebro bilingüe y multilingüe puesto que los HH bilingües son también hablantes nativos (Kupisch y Rothman, 2018; Rothman y Treffers-Daller, 2014).

Ortega (2019, 2020), por otra parte, circunscribe esta discusión incluso dentro de cuestiones sociales más amplias como lo son el estudio del desarrollo de las lenguas de herencia desde una perspectiva de bilingüismo y de justicia social según la cual cuestiona las ideologías puristas y estandarizadas que dejan fuera a los multilingües, cuyo repertorio lingüístico siempre va a quedarse corto para lo que esperan concepciones elitistas, monolingües y normativas. Ortega, citando a Flores y Rosa (2015), sostiene que lo que subyace a esto es una problemática raciolingüística según la cual lo que está siendo percibido como fuera de la norma no es solo el repertorio lingüístico del HH, sino su pertenencia a comunidades racializadas por lo que, por más que el HH modifique su producción, siempre será evaluado por su pertenencia a comunidades minoritarias, es decir, estigmatizadas.

#### 4. EL ESPAÑOL EN LOS ESTADOS UNIDOS

Desde la década de los ochenta del siglo pasado hasta la actualidad, la inmigración y las tasas de natalidad relativamente altas de los latinos incrementaron el número de hablantes en la región, por lo que los hispanohablantes son, por mucho, el número más nutrido de hablantes después del inglés. No hay cifras oficiales en cuanto al número exacto de hablantes de otras lenguas además del inglés en Estados Unidos, pero, para dimensionar la presencia del español, ha de ponderarse que, en 2013, se estimaba que había 36 149 240 hablantes de español frente a solo 2 633 123 hablantes de chino y 2 088 057 de hindi, las lenguas más habladas después del inglés y el español (Rumbaut y Massey, 2013). La lengua española es muy apreciada por la segunda y tercera generación de latinos, lo que ayuda a su mantenimiento (Arriagada, 2005). Sin embargo, también se ha encontrado que el porcentaje de padres latinos que hablan español a sus hijos desciende de modo considerable con el transcurso de las generaciones: el 97% de los latinos que nacieron fuera de los Estados Unidos hablan español con sus hijos, pero

este número desciende al 71% en el caso de la segunda generación y solo al 49% en el caso de la tercera generación (López, Krogstad y Flores, 2018). Quienes han estudiado el mantenimiento o pérdida del español en diversas ciudades o zonas de los Estados Unidos descubrieron que hay una gradual transición al inglés que comienza desde la primera generación (Bills, Hudson y Hernández-Chávez, 2000; Potowski, 2004; Rivera-Mills, 2001).

#### 4.1 La inmigración y el mantenimiento

En el caso de la lengua española, la inmigración continua de hablantes adultos de español ha fortalecido el uso del español en los Estados Unidos y frenado el desplazamiento existente entre generaciones, lo que ha permitido observar un mantenimiento del español más allá de la tercera generación e incluso la cuarta o la quinta, como lo demuestran estudios diversos (Anderson-Mejías, 2005). Por consiguiente, no se ha observado una pérdida drástica en tres generaciones, sino un mantenimiento de hasta cuatro generaciones o más. Este fenómeno es particularmente alto en áreas en las que hay alta densidad y lealtad de los HH del español como, por ejemplo, California, Florida, Nueva York, Texas, etcétera. (Jenkins, 2010; McCullough y Jenkins, 2005).

Por ello, el descenso de la migración mexicana hacia los Estados Unidos — por mucho el grupo migrante más numeroso— resulta esencial para el futuro del mantenimiento del español. El *Pew Research Center* estima que, de 2009 a 2014, un millón de familias (incluidos niños nacidos en los Estados Unidos) abandonaron ese país para emigrar a México. En contraste, en el mismo periodo emigraron 870,000 personas mexicanas a Estados Unidos, lo cual significa que, por primera vez desde 1980, más personas de origen mexicano emigraron de regreso a México que las que inmigraron a Estados Unidos, lo que arroja un saldo negativo en la inmigración mexicana por primera vez en 40 años (González-Barrera, 2015). Esto es trascendental puesto que la sólida presencia del español se debe, primordialmente, a la diáspora mexicana, la cual corresponde a dos terceras partes de la población latina actual asentada en aquel país.

A esto hay que agregar que el número de HH de español que no aprende su lengua de herencia también ha aumentado (Jenkins, 2018), lo que se traduce en una tensión entre el mantenimiento de la lengua de herencia y el desplazamiento hacia al inglés como el que han experimentado otras comunidades inmigrantes cuyos descendientes han perdido la lengua, por ejemplo, comunidades

alemanas, italianas, polacas, suecas, entre otras, asentadas en el siglo XIX y en la primera mitad del XX.

Dentro de los estudios sociolingüísticos, el mantenimiento de la lengua de herencia se manifiesta en su estabilidad histórica. Para que una lengua sea mantenida, esta debe ser transmitida de una generación a la siguiente. Según el lingüista Joshua Fishman (2001), los procesos de pérdida de la lengua de herencia experimentados por las comunidades inmigrantes en los Estados Unidos acontecen en un periodo ocurrido a lo largo de tres generaciones. La primera generación aprende inglés de una forma funcional; la segunda adquiere un alto nivel de bilingüismo, y la tercera es monolingüe en inglés. La variable de proficiencia incluye las competencias en inglés debido a que en las comunidades inmigrantes la pérdida comienza con el dominio del inglés.

## 4.2 El español en el estado de Washington

Este estado, ubicado en la frontera noroeste de los Estados Unidos con Canadá, empezó a recibir una migración importante de latinos, particularmente de mexicanos provenientes de los estados de Michoacán, Colima y Guerrero a partir de la década de los ochenta del siglo pasado; de esta forma, el número de latinos pasó, en pocos años, de 2.9% de la población total del estado en 1980 a 13.5% en 2020; es decir, tuvo un incremento de 400% de la población total del estado, pero de 800% en números totales al pasar de 120 016 a un millón 018 765 latinos en solo cuarenta años (*Washington Office of Financial Management*, 2020). La población de algunos condados de las zonas rurales de este estado sobrepasa, por mucho, el 10% del punto de inflexión necesario para ser considerado una región hispana ya que, si bien la población es relativamente pequeña, de alrededor de 7,000 a 40,000 habitantes, el porcentaje de latinos es del 17% al 60% en condados como Skagit, Walla-Walla, Yakima, Chelan o Adams. Es por ello por lo que esta zona limítrofe con Canadá ha sido llamada “la nueva frontera” (Villa *et al.*, 2014).

Esta inmigración latina tan reciente obviamente ha incrementado la población de niños y jóvenes bilingües y HH en los distintos niveles educativos del estado de Washington, pues, si bien los latinos representan el 13.5% de la población del estado como se mencionó, estos constituyen el 20% de los estudiantes en el sistema primario y secundario, el cual cubre desde la edad escolar de los 6 hasta los 18 años (*Washington Office of Superintendent of Public Instruction*, 2021). En el caso del sistema terciario, las universidades del estado han visto incrementar igualmente el número de estudiantes auto identificados como *latinos/hispanos*. Se ha documentado y estudiado ampliamente la

población latina de los estados del llamado suroeste de los Estados Unidos que concentran una importante población latina, así como estados tradicionalmente receptores de inmigrantes como California, Florida, Illinois o Nueva York; sin embargo, la población de latinos en estados no tradicionalmente receptores se ha incrementado exponencialmente, y esta se ha asentado principalmente en zonas rurales en lugar de urbanas, como lo había hecho tradicionalmente en el pasado (Cervantes-Soon, 2014; Villa, Lapidus Shin y Robles Nagata, 2014).

## 5. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

PI1. Basados en las teorías de Fishman (2001), ¿difieren los hablantes de herencia en la frecuencia y el uso del español entre diferentes generaciones (por ejemplo, HH padres, abuelos, hermanos u otros familiares y amigos)? Esto es, ¿los HH usan el español por igual con adultos y con sus pares de la misma edad o la lengua es hablada mayoritariamente con los adultos por lo que se nota un descenso de uso?

PI2. ¿Los HH nacidos o que emigraron a los Estados Unidos antes de los cinco años difieren en sus actitudes hacia el español en comparación con aquellos que emigraron después de los cinco años?

## 6. MÉTODO

En este artículo se investigó, mediante un cuestionario, el comportamiento lingüístico de un grupo bilingüe, hablantes de inglés y de español como lengua de herencia, con el propósito de explorar de forma empírica las actitudes y el uso de su lengua de herencia. Según lo mencionado anteriormente, se relaciona el incremento de la población latina en los Estados Unidos con la presencia del español en ese país, soslayando, por un lado, el contexto lingüístico del español como lengua minoritaria y, por el otro, el hecho de que la lengua española en Estados Unidos es menos una lengua de nativos hablantes en tanto que el 66% de los hablantes de español son HH.

Recordemos que el uso de las lenguas minoritarias disminuye conforme pasan las generaciones, por lo que bastan solo tres generaciones para que las poblaciones inmigrantes pierdan su lengua al establecerse en Estados Unidos (Fishman, 2001). En el caso del español, López *et al.* (2018) han documentado el decremento en el uso del español de los padres latinos con sus hijos. Para explorar esto, en primer lugar, este estudio también investiga con quiénes se usa la lengua de herencia; es decir, si esta generación de HH jóvenes usa

la lengua para comunicarse con sus pares —hermanos y amigos— y con los adultos —padres y abuelos— por igual o si se presentan diferencias en ello. En segundo lugar, estudia las actitudes lingüísticas de estos dos grupos de HH — los nacidos en los Estados Unidos o que emigraron antes de los cinco años y los que emigraron a los Estados Unidos después de los cinco años, cuando ya hablaban español—.

## 6.1 Participantes

Los participantes cursaban alguna de las dos clases de español como lengua de herencia ofrecidas en una universidad en el estado de Washington, cuyo porcentaje de población de latinos dentro de su estudiantado era del 13% en el momento del estudio. Las clases de español como lengua de herencia tienen el propósito de atender las necesidades socioafectivas de este tipo de hablantes, así como expandir las habilidades comunicativas mediante la discusión de temas que conciernen a los estudiantes, como lo son cuestiones de bilingüismo, lengua e identidad, las comunidades inmigrantes en los Estados Unidos y la discusión de noticias acerca de la comunidad hispanohablante en los Estados Unidos y el mundo. Se hace especial énfasis en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura.

En un principio, participaron 104 estudiantes, pero solo un total de 92 participantes completaron la totalidad de los instrumentos (Tabla 1). Estos fueron divididos a su vez en dos grupos: aquellos que llegaron antes de los cinco años o que nacieron en el país y aquellos que llegaron a ese país después de los cinco años.

Para ser admitidos en el estudio, los participantes tuvieron que cumplir dos condiciones: en primer lugar, tuvieron que obtener un mínimo de 600 a 800 puntos en el examen de colocación usado en la citada universidad. Si bien se requería la obtención de un mínimo de 440 puntos en este examen computarizado de opción múltiple para ser admitidos en las clases de HH, se decidió contar solo con hablantes muy proficientes en la lengua bajo el razonamiento de que el nivel de proficiencia sería un indicador de capacidad de uso de la lengua de herencia. Si se hubieran seleccionado participantes con un nivel menor, podría suponerse que el uso del español estaría determinado por el bajo dominio de la lengua. En segundo lugar, los participantes tenían que demostrar un nivel de proficiencia avanzado-bajo según la escala de ACTFL (American Council of the Teaching of Foreign Languages) para lo cual deberían ser capaces de narrar oralmente mediante el uso de los tres tiempos verbales: presente, pasado y futuro.

Grupo 1: hablantes de herencia nacidos en los Estados Unidos o que emigraron antes de los cinco años (<5 años)	Grupo 2: hablantes de herencia que emigraron después de los cinco años (>5 años)
N = 74 participantes	N = 18 participantes
Género: 52 Mujeres, 22 Hombres	Género: 14 Mujeres, 4 Hombres
Edad: 21 años (19-25 años) Nacionalidad: 21 mexicanos y 1 salvadoreño; 49 mujeres y 1 guatemalteca, 1 cubana, 1 ecuatoriana	Edad: 24 años (19-27 años) Nacionalidad: 4 mexicanos; 12 mexicanas y 2 guatemaltecas

Tabla 1: Distribución de los dos grupos de participantes según número de participantes, género y edad

## 6.2 Instrumentos de recolección de datos

Con el propósito de responder las preguntas de investigación, los estudiantes completaron un extenso cuestionario con preguntas abiertas, cerradas y de opción múltiple en la primera semana de clases. El propósito del estudio era explorar el uso de la lengua de herencia y las actitudes hacia ella al comienzo de las clases de herencia para evitar que las discusiones influyeran en las respuestas. El instrumento, que fue adaptado y desarrollado con base en cuestionarios similares elaborados por investigadores de hablantes de herencia (Beaudrie y Ducar, 2005; Montrul, 2012), siempre es administrado a los hablantes de herencia inscritos en los cursos en la misma universidad para conocer los antecedentes lingüísticos y culturales de los estudiantes, así como para hacer cambios curriculares a los cursos con el fin de mejor atender las necesidades de este grupo de hablantes. Se sabe que este tipo de cuestionarios basados en las respuestas ofrecidas por los participantes sin ningún intermediario son confiables (Dörnyei, 2010; Hasson, 2008).

Las preguntas que tuvieron que responder los estudiantes y cuyas respuestas fueron analizadas para responder a la pregunta de investigación 1 analizan con quién usan español y quién usa español para dirigirse a ellos (Tablas 2 y 3). Las preguntas que tuvieron que responder los estudiantes y cuyas respuestas fueron analizadas para explorar la pregunta de investigación 2 analizan las actitudes que despliegan los hablantes de herencia cuando tienen la oportunidad de hablar español (Tabla 4). La primera de ellas investigaba con quién usaban español; mientras que la segunda, quién les hablaba español, es decir, quién se dirigía a ellos en español.

Siempre = 5	Seguido = 4	A veces = 3	Rara vez = 2	Nunca = 1		
	Siempre	Seguido	A veces	Casi nunca	Nunca	N/A
¿Con tu madre?						
¿Con tu padre?						
¿Con tus abuelos?						
¿Con tus hermanos?						
¿Con al menos alguno de tus familiares?						
¿Con al menos alguno de tus amigos?						

Tabla 2: ¿Hablas español en algunos de los siguientes contextos? Si es así, indica la frecuencia al seleccionar la respuesta adecuada.

Siempre = 5	Seguido = 4	A veces = 3	Rara vez = 2	Nunca = 1		
	Siempre	Seguido	A veces	Casi nunca	Nunca	N/A
¿Tu madre?						
¿Tu padre?						
¿Tus abuelos?						
¿Tus hermanos?						
¿Al menos alguno de tus familiares?						
¿Al menos alguno de tus amigos?						

Tabla 3: ¿Te hablan en español en algunos de los siguientes contextos? Si es así, indica la frecuencia al seleccionar la respuesta adecuada.

<input type="checkbox"/> Con seguridad	<input type="checkbox"/> Ansioso	<input type="checkbox"/> Apenado
<input type="checkbox"/> Frustrado	<input type="checkbox"/> Intimidado	<input type="checkbox"/> Bien recibido
<input type="checkbox"/> Retado	<input type="checkbox"/> Interesado	<input type="checkbox"/> Desinteresado
<input type="checkbox"/> Otra actitud: explica		

Tabla 4 ¿Cuál es tu actitud cuando te enfrentas a una conversación que requiere que hables español y escuches español? Marca todas las actitudes que apliquen y escribe una actitud nueva si es necesario

## 7. ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS

### 7.1 Pregunta de investigación 1

Los resultados que aborda la pregunta de investigación 1 fueron analizados según los dos grupos de HH: los que nacieron en los Estados Unidos o emigraron a ese país antes de los cinco años, cuyos resultados se presentan en primer lugar, y quienes emigraron a ese país después de los cinco años, cuyos resultados se presentan en segundo lugar. Asimismo, se ofrecen los resultados de con quién hablan español y, posteriormente, los datos de quién les habla en español con el propósito de saber si el uso de la lengua varía entre las generaciones; es decir, si se puede detectar empíricamente que la lengua se usa igualmente o no con los adultos —representados por los padres y parientes— que con los pares —representados por los hermanos y amigos—. Algunos estudios han señalado que la presencia de abuelos —quienes tienden a ser monolingües en la lengua minoritaria— en el hogar que habitan los HH se correlaciona positivamente con el uso del español (Arriagada, 2005). Los resultados fueron analizados usando el programa de estadística SPSS versión 21.

#### 7.1.1 Hablantes de herencia nacidos o que emigraron a los Estados Unidos antes de los cinco años

Las estadísticas descriptivas muestran que los HH que nacieron o llegaron a los Estados Unidos usan de forma diferente la lengua entre generaciones, tanto en el caso de con quién hablan español como en el caso de quién les habla en español, según un uso que favorece hablar español con las generaciones mayores en lugar de con sus pares —representados por los hermanos o los amigos—. Las estadísticas descriptivas se muestran en las tablas 5 para los casos de hablar español, y en la Tabla 6 para el caso de quién les habla en español, mientras que la Tabla 7 presenta las comparaciones del uso del español entre generaciones.

Con el fin de explorar si estas diferencias eran estadísticamente significativas, se analizaron mediante una prueba de *t-test*. Como se puede ver en la Tabla 7, son estadísticamente significativas las comparaciones entre la madre / abuelos, madre / familiares, madre / hermanos y madre / amigos en el caso de con quién hablan español. En el caso de quién les habla en español, son estadísticamente significativas las comparaciones entre madre / familiares, madre / hermanos y madre / amigos. Esto quiere decir que los HH del grupo nacidos o que llegaron antes de los cinco años hablan primordialmente con y

les hablan principalmente los adultos, pero no es así en el caso de sus pares; es decir, amigos y hermanos.

Parentesco	Promedio	Desviación estándar
Madre	4.69	(.65)
Padre	4.67	(.60)
Abuelos	4.91	(.394)
Parientes	4.33	(.815)
Hermanos	3.08	(1.1)
Amigos	3.25	(.977)

N = 74

Tabla 5: Promedio de la frecuencia de uso de español de los HH que nacieron o emigraron a los EE.UU. antes de los cinco años cuando hablan español

Parentesco	Promedio	Desviación estándar
Madre	4.83	(.45)
Padre	4.78	(.55)
Abuelos	4.91	(.38)
Parientes	4.01	(1.079)
Hermanos	2.95	(1.14)
Amigos	2.96	(.99)

N = 74

Tabla 6: Promedio de la frecuencia de uso de español de los HH que nacieron o emigraron a los EE.UU. antes de los cinco años cuando alguien les habla en español

Hablar	t	p	Te hablan	t	p
Madre - Padre	.275	.784	Madre - Padre	.26	.26
Madre - Abuelos	-2.36	.022*	Madre - Abuelos	-1.29	.199*
Madre - Familiares	3.69	.001*	Madre - Familiares	6.06	.000*
Madre - Hermanos	11.03	.000*	Madre - Hermanos	13.01	.000*
Madre - Amigos	10.55	.000*	Madre - Amigos	13.57	.000*
Hermanos - Amigos	-1.32	.192	Hermanos - Amigos	-.131	.896

\* Estadísticamente significativo

Tabla 7: Resultados de las comparaciones de la frecuencia de uso entre los distintos grupos de hablantes para los HH que nacieron o emigraron a los EE.UU. antes de los cinco años

### 7.1.2 Hablantes de herencia que emigraron a los Estados Unidos después de los cinco años

En el caso de los HH que inmigraron después de los cinco años, las tablas 8 y 9 presentan los análisis descriptivos de con quién hablan español y de quién les habla en español, respectivamente. La Tabla 10 presenta los resultados de la prueba de *t-test* que compara los promedios entre generaciones. De forma descriptiva se puede observar que los usos de español son un poco mayores, pues todos los HH de este grupo reportaron que siempre usan español para hablar con sus madres y sus abuelos, lo que no fue reportado por los HH que o bien nacieron en los Estados Unidos, o inmigraron antes de los cinco años. Como se puede ver en la Tabla 10, son estadísticamente significativas las comparaciones entre la madre / hermanos y madre / amigos en el caso de con quién hablan español. En el caso de quién les habla en español son estadísticamente significativas las comparaciones entre madre / familiares, madre / hermanos y madre / amigos. Esto quiere decir que, al igual que el grupo anterior, los HH del grupo que llegaron después de los cinco años hablan primordialmente con y les hablan principalmente los adultos, pero no lo hacen así con sus pares; es decir, amigos y hermanos.

Familiar	Promedio	Desviación estándar
Madre	5	(0)
Padre	4.88	(0)
Abuelos	5	(0)
Parientes	4.66	(.7)
Hermanos	3.66	(1.11)
Amigos	3.88	(1.05)

N = 18

Tabla 8: Promedio de la frecuencia de uso de español de los HH que emigraron a los EE.UU. después de los cinco años cuando hablan español

Familiar	Promedio	Desviación estándar
Madre	5.	(0)
Padre	4.9	(.3)
Abuelos	5	(0)
Parientes	4.27	(1.0)
Hermanos	3.45	(1.29)
Amigos	3.36	(1.12)

N = 18

Tabla 9: Promedio de la frecuencia de uso de español de los HH que emigraron a los EE.UU. después de los cinco años cuando les hablan en español

Habla	<i>t</i>	<i>p</i>	Les hablan	<i>t</i>	<i>p</i>
Madre - Padre	1.	.347	Madre - Padre	1	.341
Madre - Abuelos			Madre - Abuelos		
Madre - Familiares	1.41	.195	Madre - Familiares	2.39	.038*
Madre - Hermanos	3.58	.007*	Madre - Hermanos	3.96	.003*
Madre - Amigos	4.14	.001*	Madre - Amigos	4.84	.001*
Hermanos - Amigos	-.69	.512	Hermanos - Amigos	.26	.796

\* Estadísticamente significativo

Tabla 10: Resultados de las comparaciones de la frecuencia de uso entre los distintos grupos de hablantes para los HH que emigraron a los EE.UU. después de los cinco años

## 7.2 Pregunta de investigación 2

La pregunta de investigación 2 indaga las actitudes de los HH cuando usan español o cuando alguien les habla en español. La Tabla 4 muestra las posibles actitudes que podían seleccionar e incluso se les daba la opción de que escogieran una actitud propia. Se hizo un análisis cuantitativo para contar las respuestas posibles, así como un análisis cualitativo para dividir las respuestas en actitudes positivas y negativas con el fin de obtener el porcentaje de las respuestas.

### 7.2.1 Hablantes de herencia que nacieron en los Estados Unidos o llegaron antes de los cinco años

La Tabla 11 muestran las respuestas que ofrecieron los HH que o bien nacieron o inmigraron antes de los cinco años. Como se puede ver en la Tabla 12, el

porcentaje de respuestas positivas y negativas que ofrecen los HH del grupo 1 es muy balanceado en torno al 50% de cada una de ellas.

Bien recibido: 51	Seguro: 16
Interesado: 22	Ansioso: 15
Retado: 21	Frustrado: 4
Intimidado: 19	Nervioso: 1
Apenado: 16	Inseguro: 1

Tabla 11: Distribución de las actitudes de los HH que nacieron o emigraron a los EE.UU. antes de los cinco años cuando usan español

Actitudes positivas: 89/167 (53.3%)
Actitudes negativas: 78/167 (46.7%)

Tabla 12: Análisis del porcentaje de las actitudes según actitudes positivas y negativas de los HH que nacieron o emigraron a los EE.UU. antes de los cinco años cuando usan español

## 7.2.2 Hablantes de herencia que emigraron a los Estados Unidos después de los cinco años

La Tabla 13 muestra las respuestas que ofrecieron los HH del grupo 2. Para el caso de los HH de este grupo, es muy superior el porcentaje de respuestas positivas en torno al 80% que ofrecen según se puede ver en la Tabla 14.

PI2: Actitudes de los Hablantes de herencia (> 5 años)

Bien recibido: 18 +	Intimidado: 4
Interesado: 8 +	Retado: 3 -
Confiado: 7 +	Ansioso: 1 -

Tabla 13: Distribución de las actitudes de los HH que emigraron a los EE.UU. después de los cinco años cuando usan español

Actitudes positivas: 33/41 (80.49%)
Actitudes negativas: 8/41 (19.51%)

Tabla 14: Análisis del porcentaje de las actitudes según actitudes positivas y negativas de los HH que emigraron a los EE.UU. después de los cinco años cuando usan español

## 8. DISCUSIÓN

Basado en los resultados del estudio, las dos preguntas de investigación que busca responder el presente trabajo y que, por conveniencia, se repiten aquí son las siguientes:

Preguntas de investigación:

PI1. Basados en las teorías de Fishman (2001), ¿difieren los HH en la frecuencia y el uso de español entre diferentes generaciones (por ejemplo, HH padres, abuelos, hermanos u otros familiares y amigos)? Esto es ¿los HH usan el español por igual con adultos y con sus pares de la misma edad o la lengua es hablada mayoritariamente con los adultos por lo que se nota un descenso de uso?

PI2. ¿Los HH que nacieron en ese país o arribaron antes de los cinco años difieren en sus actitudes hacia el español en comparación con aquellos que emigraron después de los cinco años?

### 8.1 Frecuencia del uso del español

Si bien los HH que nacieron o llegaron a ese país antes de los cinco años (grupo 1) usan un poco menos la lengua para hablar o alguien más la usa para hablar con ellos, en el caso de los padres y los abuelos esta diferencia es mínima, pues es muy similar a la reportada por los HH del grupo 2, es decir, los que inmigraron a los Estados Unidos después de los cinco años. Sin embargo, algo muy similar para ambos grupos de HH es que su lengua de herencia es menos usada con los pares, es decir, hermanos y amigos, y es más usada con sus padres y sus abuelos de forma estadísticamente significativa.

### 8.2 Actitudes hacia el uso de la lengua

Respecto a la segunda pregunta de investigación, se puede ver que existen diferencias abrumadoras para uno y otro grupo de HH. Para el caso de los HH del grupo 1, es significativo que las actitudes positivas y negativas que presentan cuando usan español es muy similar. En cambio, los HH del grupo 2 presentan un porcentaje mayor de actitudes positivas del 81% frente a las negativas de solo 19%.

El español se habla en distintas comunidades de habla (Colombi y Harrington, 2012; Rivera-Mills, 2012; Rivera-Mills y Trujillo, 2010). Es difícil definir una comunidad de hablantes, pero el sentido de ser un miembro de esa comunidad

puede alentar el uso de su lengua histórica. Esta comunidad en muchos latinos es la familia, la cual puede atrasar hasta cierto punto los efectos de las fuerzas de asimilación. El español se ha expandido en los Estados Unidos debido al influjo masivo de la diáspora mexicana, la cual comenzó en los años setenta del siglo pasado. De los 50 millones de latinos que contabilizó el censo de los Estados Unidos, 65% eran mexicanos —32 millones—, 9.2% puertorriqueños —4.6 millones—, 3.7% cubanos —1.88 millones—. La llegada masiva de hablantes adultos de español en edad productiva y reproductiva hacía que el contacto con el español fuera muy reciente y su presencia se expandiera, lo que creó una demanda lingüística que le proveyó al español una presencia de la que nunca había gozado en la historia de los Estados Unidos. Ante el ocaso de esta ola migratoria y ante el mayor número de hablantes de segunda o tercera generación, es crucial concebir comunidades de hablantes que sean más amplias que la familia, puesto que esta no es suficiente para revitalizar y mantener una lengua.

## 9. CONCLUSIONES

Como se puede advertir en los resultados de este estudio, el español es usado por los HH cuando se habla con los adultos o cuando estos, los adultos, la usan con los HH. Estas tendencias son más marcadas en el caso de los HH que nacieron en los Estados Unidos o que inmigraron antes de los cinco años, quienes demuestran lo poco que usan el español con sus pares, ya sean amigos o hermanos. Además, es precisamente este grupo el que selecciona más palabras que demuestran actitudes negativas cuando usa el español. Sin embargo, el otro grupo, el que inmigró después de los cinco años, si bien habla o usa la lengua en mayor proporción con sus padres y sus abuelos, también ya reporta un menor uso de la lengua de herencia con sus pares —hermanos y amigos—. Se presenta un balance entre actitudes positivas y negativas con respecto al uso de la lengua.

Los usos del español y actitudes que demuestran los HH que han sido bilingües desde nacimiento reflejan muy bien el aspecto de la sociedad norteamericana con respecto al bilingüismo. Es obvio que las dos lenguas más habladas en los Estados Unidos, el inglés —la cual es la lengua nacional *de facto* e incluso en algunos estados *de iure*—, y el español —la lengua de al menos 18.5% de la población (*United States Census*, 2019)— no se encuentran en una situación equilibrada. La primera es la lengua mayoritaria, mientras que la segunda no solo es una lengua minoritaria, sino *minoritizada* (Potowski, 2018), lo cual significa no solo que no tiene apoyo institucional ni legal, sino

que es marginada y discriminada, y considerada en muchas ocasiones como inferior en una relación asimétrica, como la que sufren las lenguas indígenas en América Latina.

Mientras no exista apoyo oficial traducido en leyes que ofrezcan un marco de planificación lingüística, ya sea a nivel nacional o estatal en el nivel macro, el español —al igual que todas las lenguas minoritarias que conviven en los Estados Unidos— se encuentra a expensas del eslabón más vulnerable para su mantenimiento: la familia. Si bien en los Estados Unidos no existe una ley a nivel federal que reconozca al inglés como idioma nacional, a nivel estatal hay 27 estados que, hasta la fecha, reconocen al inglés como idioma oficial. En esa misma línea, es paradójico que, en varias ocasiones, leyes igual de restrictivas, cuyo propósito es eliminar la educación bilingüe y, por ende, fomentar el monolingüismo, hayan sido aprobadas en estados con una población latina numerosa, precisamente como reacción al aumento exponencial de hispanohablantes. Entre estas leyes se pueden mencionar la Propuesta 227 de California o la Propuesta 203 de Arizona, aprobadas en 1998 y en 2000, respectivamente.

Por otro lado, en el nivel micro no pueden soslayarse factores sociales y políticos que ponen en riesgo el mantenimiento de la lengua, incluidos la discriminación, la discriminación interétnica y el racismo (Rivera-Mills, 2012). A pesar de la larga historia de la presencia del español en los Estados Unidos y de su reciente expansión numérica (y en muchos casos por ello mismo), hay un estigma hacia la población de habla hispana. En lo que ha sido una norma para el caso de las poblaciones inmigrantes en la historia de los Estados Unidos, las poblaciones minoritarias han sido vistas como un peligro para la supuesta uniformidad; de este modo, los hablantes bilingües representan una amenaza, lo que se traduce en que un número creciente de padres decidan no pasar el español a sus hijos para que estos no sufran la discriminación que los padres consideran está intrínsecamente relacionada a no ser monolingües de inglés (Ducar, 2012).

Sin embargo, desgraciadamente, estas discriminaciones también se dan entre los mismos grupos de hispanohablantes, tanto entre los nacidos en los Estados Unidos, como entre los mismos inmigrantes. Por un lado, se han documentado actitudes negativas hacia distintas variedades dialectales por parte de otros grupos de inmigrantes y, por el otro, actitudes monolingüísticas negativas hacia la variedad dialectal del español estadounidense enmarcadas en una defensa de una supuesta pureza lingüística (Leeman, 2012) que estigmatiza fenómenos lingüísticos propios de los hablantes bilingües, como el cambio de código. Todas estas actitudes negativas terminan creando inseguridad lingüística en los hablantes de herencia, lo que contribuye a evitar usar la lengua y a su erosión.

Esta inseguridad lingüística fue capturada por este estudio cuando se vio que los HH, sobre todo los nacidos o que emigraron a los Estados Unidos antes de los cinco años, seleccionan palabras como *apenado*, *intimidado* o *ansioso* para clasificar su estado de ánimo cuando usan el español. La identidad bilingüe y bicultural del HH se ve acosada por dos frentes monolingües y monoculturales: por un lado, la sociedad norteamericana y, por el otro, la familia adulta, padres, tíos y abuelos.

Recientemente, a partir de un cambio de paradigma que ha detectado ventajas principalmente económicas en fomentar la educación multilingüe en un mundo globalizado, han resurgido leyes que fomentan la educación bilingüe o multilingüe, como en California en 2016 o en Massachusetts en 2017 (Cervantes-Soon, 2014; García, 2018). Otra reciente iniciativa promisoría ha sido el llamado “Seal of Biliteracy” (Sello de alfabetización dual), el cual consiste en la emisión de un reconocimiento de aquellos estudiantes que se gradúan del bachillerato con un cierto nivel de proficiencia en dos lenguas. Sin embargo, es un hecho que, ante unas tasas de migración mexicana a la baja —por mucho el grupo inmigrante mayoritario— y sin un apoyo decidido a nivel federal o estatal que se traduzca en el reconocimiento de la diversidad lingüística —en un país en el que el 22% de su infancia habla otra lengua además del inglés— como la otra cara de la diversidad racial de los Estados Unidos, el mantenimiento del español a largo plazo es un misterio.

## REFERENCIAS:

- Abrahamsson, N. y Hyltenstam, K. (2008). The robustness of aptitude effects in near-native second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(4), 481-509. <https://doi:10.1017/S027226310808073X>
- Abrahamsson, N. y Hyltenstam, K. (2009). Age of onset and nativelikeness in a second language: listener perception versus linguistic scrutiny. *Language Learning*, 59(2), 249-306. <https://doi-org.ezproxy.library.ewu.edu/10.1111/j.1467-9922.2009.00507.x>
- Anderson-Mejías, P. (2005) Generations and Spanish language use in the lower Rio Grande Valley of Texas. *Southwest Journal of Linguistics*, 24(1), 1-12.
- Arriagada, A. (2005). Family context and Spanish-language use: A study of Latino children in the United States. *Social Science Quarterly*, 86(3), 599-619.
- Beaudrie, S. M. y Fairclough, M. A. (2012). *Spanish as a Heritage Language in the United States: The state of the Field*. Georgetown University Press.

- Bills, G., Hudson, A. y Hernández-Chávez, E. (2000). Spanish home language use and English proficiency as differential measure of language maintenance and shift. *Southwest Journal of Linguistics*, 19(1), 11-27.
- Birdsong D (2009) Age and the end state of second language acquisition. En Ritchie, W. C. y Bhatia, T. K. (Eds.), *The new handbook of second language acquisition*, Bingley: Emerlad. 401-424.
- Cervantes-Soon, C. G. (2014). A Critical Look at Dual Language Immersion in the New Latin@ Diaspora. *Bilingual Research Journal*, 37(1), 64-82. <https://doi.org/10.1080/15235882.2014.893267>
- Colombi, C. & Harrington, J. (2012). Advanced biliteracy development in Spanish as a Heritage Language. En Beaudrie, S. M. y Fairclough, M. A. (Eds.), *Spanish as a Heritage Language in the United States: The state of the Field* (pp. 241-258). Georgetown University Press.
- DeKeyser R (2000) *The robustness of critical period effects in second language acquisition*. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 499-533 <https://doi.org/10.1017/S0272263100004022>
- DeKeyser, R.M. (2013), Age Effects in Second Language Learning: Stepping Stones Toward Better Understanding. *Language Learning*, 63: 52-67. <https://doi-org.ezproxy.library.ewu.edu/10.1111/j.1467-9922.2012.00737.x>
- Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Routledge.
- Ducar, C. (2012). SHL Learners' attitudes and motivations. En Beaudrie, S. M. y Fairclough, M. A. (Eds.), *Spanish as a Heritage Language in the United States: The state of the Field* (pp.161-178). Georgetown University Press.
- Fishman, J. A. (2001). *Reversing Language Shift*. Multicultural Matters.
- Flores, A. (2015). *Hispanic Population in the United States Statistical Portrait*. *Statistical portrait of Hispanics in the United States*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/hispanic/2017/09/18/2015-statistical-information-on-hispanics-in-united-states/>
- Flores, C. M. (2015). Losing a language in childhood: A longitudinal case study on language attrition. *Journal of Child Language*, 42(3), 562-90. <https://doi.org/10.1017/S0305000914000233>
- Flores, N. y Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149-171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>.
- García, O. y Kleifgen J. A. (2018). *Educating Emergent Bilinguals. Policies, Programs, and Practices for English Learners*. Teachers College Press.

- González-Barrera, A. (2015). *More Mexicans leaving than coming to the U.S.* Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/hispanic/2015/11/19/more-mexicans-leaving-than-coming-to-the-u-s/>
- Hasson, D. J. (2008). Self-perceptions of native language abilities in bilingual Hispanic young adults. *Language, Culture, and Curriculum*, 21(2), 138-153.
- Jenkins, D. (2010). The state(s) of Spanish in the Southwest: a comparative study of language maintenance and socioeconomic variables. En S. V. Rivera-Mills y D. J. Villa (Eds.), *Spanish of the U.S. Southwest: a language in transition*, (pp. 133-156). Iberoamericana-Vervuert Publishing Corp.
- Jenkins, D. (2018). Spanish Language use, maintenance, and shift in the United States. En Potowski, K. (Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 53-65). Routledge.
- Leeman, J. (2012). Investigating Language Ideologies in Spanish as a Heritage Language. En Beaudrie, S. M. y Fairclough, M. A. (Eds), *Spanish as a Heritage Language in the United States: The state of the Field* (pp. 43-60). Georgetown University Press.
- López, G. y Patten, E. (2015). *The Impact of Slowing Immigration: Foreign-Born Share Falls Among 14 Largest U.S. Hispanic Groups.* Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/hispanic/2015/09/15/the-impact-of-slowing-immigration-foreign-born-share-falls-among-14-largest-us-hispanic-origin-groups/>
- López, M., Krogstad, J. y Flores, A. (2018). *Most Hispanic parents speak Spanish to their children, but this is less in the case in later immigrant generations.* Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/04/02/most-hispanic-parents-speak-spanish-to-their-children-but-this-is-less-the-case-in-later-immigrant-generations/>
- Lozano, R. (2018). *An American language: The history of Spanish in the United States.* University of California Press. <https://doi.org/10.1525/j.ctt21668qw>
- McCullough, R. E. y Devin L. J. (2005). Out with the old, in with the new? recent trends in Spanish language use in Colorado. *Southwest Journal of Linguistics*, 24(1-2), 91-110.
- Montrul, S. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism: Re-examining the Age Factor.* John Benjamins.
- Montrul, S. (2011). Morphological errors in Spanish second language learners and heritage speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 33(2), 155-61.
- Montrul, S. (2012). Is the heritage language like a second language? *EUROSLA Yearbook*, 12(1), 1-29. <https://doi.org/10.1075/eurosla.12.03mon>

- Montrul, S. (2013). How “Native” Are Heritage Speakers? *Heritage Language Journal*, 10(2), 15-39.
- Noe-Bustamante, L., López, M. H. y Krogstad, J. M. (2020). *U.S. Hispanic population surpassed 60 million in 2019, but growth has slowed*. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/07/07/u-s-hispanic-population-surpassed-60-million-in-2019-but-growth-has-slowed/>
- Ortega, L. (2019). SLA and the study of equitable multilingualism. *The Modern Language Journal*, 103(Supplement 2019), 23-38. <https://doi.org/10.1111/modl.12525>
- Ortega, L. (2020). The study of heritage language development from a bilingualism and social justice perspective. *Language Learning*, 70(S1), 15-53. <https://doi.org/10.1111/lang.12347>
- Polinsky, M. (2018). *Heritage languages and their speakers*. Cambridge University Press.
- Potowski, K. (2004). Spanish language shift in Chicago. *Southwest Journal of Linguistics*. 23 (1), 87-116.
- Potowski, K. (2018). *Spanish as a heritage/minority language: A multifaceted look at ten nations*. En Potowski, K. (Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language* (pp. 1-14). Routledge.
- Rivera-Mills, S. V. (2001). Acculturation and communicative need: Language shift in an ethnically diverse Hispanic community. *Southwest Journal of Linguistics*. 19(2), 211-224.
- Rivera-Mills, S. V. (2012). Spanish heritage language maintenance. Its leg and its future. En Beaudrie, S. M. y Fairclough, M. A. (Eds.), *Spanish as a Heritage Language in the United States: The state of the Field* (pp. 21-42). Georgetown University Press.
- Rivera-Mills, S. V y Trujillo, D. J. (2010). *Building communities and Making Connections*. Cambridge Scholars.
- Rumbaut, R. G. y Massey, D. S. (2013). Immigration and Language Diversity in the United States. *Daedalus*, 142(3), 141–154.
- United States Census Bureau. (Julio, 2019) Hispanic Origin. U. S. Census Bureau News. <https://www.census.gov/data/tables/2019/demo/hispanic-origin/2019-cps.html>
- Valdés, G. (2000). Introduction. In American Association of Spanish and Portuguese, *Spanish for Native Speakers*, Volume I. AATSP Professional Development Series Handbook for Teachers K-16. Harcourt College.

- Vanhove, J. (2013). The Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition: A Statistical Critique and a Reanalysis. *Plos One*, 8(7), e69172. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0069172>
- Villa, D., Lapidus Shin, N. & Robles Nagata, E. (2014). La nueva frontera: Spanish-Speaking Populations in Central Washington. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 7(1), 149-172. <https://doi.org/10.1515/shll-2014-1161>
- Washington Office of Financial Management. (2020). Population of Hispanic/Latino origin. <https://www.ofm.wa.gov/washington-data-research/statewide-data/washington-trends/population-changes/population-hispaniclatino-origin>
- Washington Office of Superintendent of Public Instruction. (2021). Report Card. Enrollment by student demographics. <https://washingtonstatereportcard.ospi.k12.wa.us/ReportCard/ViewSchoolOrDistrict/103300>

## Hacia la integración de la variación gramatical en los cursos y manuales de español como lengua segunda y extranjera

### Towards the integration of grammatical variation in Spanish as a Second and Foreign language courses and textbooks\*

Cynthia Potvin\*  
Université de Moncton

#### Resumen

Frente a la gran cantidad de variedades del español (Lipski, 2012), una preocupación del profesorado de español como lengua segunda y extranjera (L2/LE) es la de determinar qué variedad enseñar (Blake y Zyzik, 2016). En este artículo, intentaremos encontrar una solución a este problema centrándonos en la variación gramatical del español hispanoamericano. Para ello, expondremos la problemática, el marco teórico y los objetivos de nuestro estudio. Concretamente, revisaremos el contenido gramatical del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2007) (PCIC). Seguiremos comparando el contenido gramatical del PCIC (Instituto Cervantes, 2007) y el del *Catálogo de voces hispánicas* (Centro Virtual Cervantes, 1997-2018) para después dedicarnos al análisis del componente gramatical del español mexicano e hispanoamericano presente en los manuales *Aula Latina* 1, 2 y 3 (Arévalo *et al.*, 2004, 2005, 2006). En seguida identificaremos el contenido gramatical de las variedades de español que consideramos necesario integrar en los cursos y manuales de español L2/LE para que el aprendiente esté frente a una lengua auténtica. Terminaremos adoptando una clasificación pedagógica útil a la hora de integrar las variedades del español hispanoamericano en los cursos y manuales de español L2/LE. En este artículo también se resaltarán la pertinencia del *Modelo de enseñanza-aprendizaje del español lengua segunda o*

\* Doctora en Lingüística. Profesora de español en la Université de Moncton, Canadá. Sus principales temas de investigación son la distribución modal, la variación, las formas de tratamiento y la adquisición y enseñanza del español como lengua segunda y extranjera (L2/LE). Actualmente sus proyectos se han enfocado en el concepto pedagógico de la internacionalización del currículo y en la competencia intercultural con el fin de promover las diferentes variantes del español en los cursos y manuales L2/LE

*extranjera global* en el que se desarrolla una clasificación pedagógica de las variedades hispanoamericanas (Potvin, 2021).

**Palabras clave:** variedades del español; clasificación; elementos gramaticales; variante mexicana del español

### **Abstract**

The large number of varieties in Spanish (Lipski, 2012) concerns teachers of Spanish as a second or foreign language (SL2) interested in determining which variety to teach (Blake and Zyzik, 2016). In this article, we will try to find an answer to this problem by examining the grammatical variation of Hispanic American Spanish. First, we will state the problem, the theoretical framework, and the objectives of our study. Specifically, we will review the grammatical content of the *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2007) (PCIC). We will continue by comparing the grammatical content of the cpci (Instituto Cervantes, 2007) and the one of the *Catálogo de voces hispánicas* (Centro Virtual Cervantes, 1997-2018) to further concentrate on the analysis of the grammatical component of the Mexican and Hispano American Spanish that we find in the language textbooks *Aula Latina 1, 2 y 3* (Arévalo *et al.*, 2004, 2005, 2006). We will then identify the grammatical content of the Spanish varieties that must be included in Spanish L2 courses and textbooks so that learners acquire an authentic language. We will end by adopting a pedagogical classification useful when it comes to the integration of the Hispano American Spanish varieties in Spanish L2 courses and textbooks. This article will also highlight the relevance of the *Modelo de enseñanza-aprendizaje del español como lengua segunda o extranjera global* in which a pedagogical classification of the Hispano American varieties is developed (Potvin, 2021).

**Key words:** Spanish varieties; classification; grammatical elements; Mexican Spanish

## **INTRODUCCIÓN**

Una de las competencias clave del siglo xxi que tienen que adquirir hoy en día los aprendientes es la interculturalidad (Deardorff, 2009). Dicha competencia no es ajena a los objetivos fijados para la enseñanza de L2/LE (Consejo de Europa, 2001) desde principios de los años 2000. El español no es una excepción. A este respecto, el propio Instituto Cervantes (2007) establece en el ppci (Instituto

Cervantes, 2007) que uno de los objetivos de la enseñanza del español L2/LE es el de formar a un «hablante intercultural» (Instituto Cervantes, 2007). Sin embargo, frente a la gran cantidad de variedades del español (Lipski, 2012), los profesores de español L2/LE se preguntan qué variedad enseñar (Blake y Zyzik, 2016; Congosto Martín, 2004; Grande Alija, 2000). Esta pregunta es aún más pertinente en contextos de enseñanza del español L2/LE institucionalizados en países donde el español no es la lengua oficial. Por consiguiente, para intentar responder a esta pregunta en este contexto de enseñanza, se adoptará el *Modelo de enseñanza-aprendizaje del español L2/LE global* (Potvin, 2021), el cual se basa en una clasificación pedagógica que da cuenta de las variedades del español hispanoamericano y que permite establecer las probabilidades de contextos de enseñanza-aprendizaje del español L2/LE para determinar la variante de español a enseñar en un contexto institucionalizado. Así, todos los aprendientes de español L2/LE tienen que adquirir el español común y la enseñanza de la variante preferente, es decir, la variante más cercana geográficamente al lugar de enseñanza (Andión Herrero, 2007). Además, los aprendientes de español L2/LE se familiarizan con nociones de las variantes periféricas al lugar de enseñanza del español L2/LE.

El objetivo de este artículo es el de determinar el contenido gramatical de las variedades hispanoamericanas que debe integrarse en los manuales y cursos de español L2/LE según la variedad preferente de Canadá, nuestro lugar de enseñanza de español L2/LE. Por consiguiente, prestaremos atención a la variedad mexicana. Además, nos dedicaremos a uno de los aspectos que caracterizan a la variación del español hispanoamericano: la variación gramatical. Para ello, comenzaremos por presentar la problemática y el marco teórico en los que se basa el presente artículo. Posteriormente, responderemos a las preguntas de investigación relacionadas con los cuatro objetivos secundarios de este, y ofreceremos un resumen de los puntos claves del estudio.

## PROBLEMÁTICA Y MARCO TEÓRICO

Si bien se estima que se ha producido una docena de métodos a lo largo de los últimos cien años, se ha constatado que los objetivos entre un método y otro resultan ser similares (Sánchez Pérez, 2009). Por consiguiente, la creación de un método se basa en el método anterior y tiene relaciones con el que le sigue (Sánchez Pérez, 2009). Cuando prestamos atención al contenido de los manuales de español L2/LE publicados durante las últimas décadas, no podemos negar este estado de cosas. Así, en su estudio de cinco manuales de

español L2/LE, Potvin (2018) encuentra que prevalece la variedad peninsular en los manuales analizados. En el mismo orden de ideas, a partir del análisis cualitativo de unos 17 manuales de español L2/LE de niveles principiante (A1 y A2), intermedio (B1 y B2) y avanzado (C1) publicados durante los últimos 40 años (Potvin, 2021), sobresale que el español hispanoamericano está muy poco representado, a pesar de la puesta en marcha del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprender, enseñar, evaluar (in extenso MCER)* (Consejo de Europa, 2001) y del PCIC (Instituto Cervantes, 2007) a principios de los años 2000<sup>1</sup>. Esta conclusión era predecible, puesto que, con el fin de “describir la lengua común y la comunidad cultural hispánica” (Instituto Cervantes, 2007: 59), el PCIC (Instituto Cervantes, 2007) se basa en la norma culta de la variedad centro-norte peninsular española. El criterio de selección de esta variedad recae en el hecho de que la variedad centro-norte peninsular española comparte unos rasgos comunes propios a las demás normas cultas hispánicas. Frente a la diversidad lingüística de las variedades, el PCIC (Instituto Cervantes, 2007) especifica las particularidades de realizaciones lingüísticas y culturales en sus inventarios “siempre atendiendo de manera preferente a la representación de la norma culta de todas las variedades” (Instituto Cervantes, 2007: 59-60).

La escasez de referencias sobre las particularidades lingüísticas propias del español hispanoamericano en los manuales de español L2/LE ya formaba parte de las preocupaciones de ciertos lingüistas (Congosto Martín, 2004; Sánchez Avendaño, 2004). A guisa de ejemplo, Congosto Martín (2004), al encontrar que solo en un manual de español L2/LE se desarrolla la cuestión de la morfología y del léxico de las variantes hispanoamericanas<sup>2</sup>, concluye que “la inmensa mayoría de los manuales de español todavía no se han hecho eco de esta preocupación de un modo serio. Seguimos, en este sentido, ofreciendo una

---

<sup>1</sup> El MCER fue publicado a principios de los años 2000 tras 20 años de investigación. Dedicado a la elaboración de los programas de lenguas y material de enseñanza y aprendizaje (Consejo de Europa, 2014), el papel principal del MCER es el de guiar la enseñanza de L2 en numerosas instituciones a nivel internacional. Inspirado en el MCER (Consejo de Europa, 2001), el Instituto Cervantes publicó el nuevo PCIC en 2007, en el que se encuentran los inventarios de contenidos léxicos, gramaticales, culturales según el nivel de español L2/LE.

<sup>2</sup> El manual en cuestión es *Planet@ E/LE* de Edelsa, en el que aparece una sección titulada “Versión Mercosur” (Congosto Martín, 2004).

visión parcial de la realidad lingüística del español”<sup>3</sup> (Congosto Martín, 2004: 216). Esta visión parcial se observa también en los resultados de García Aguiar (2009) en lo que se refiere a las formas de tratamiento en los manuales de español L2/LE. La autora menciona solamente dos manuales que tratan esta cuestión: *El Ventilador* y *Aula*. Algunos años más tarde, Mas Álvarez (2014: 13) concluye, siempre en lo que se refiere a la enseñanza de las formas de tratamiento, que “Hay que adecuar los materiales de enseñanza a la lengua auténtica, [...], urge elaborar una visión panorámica actual de la variación de las formas de tratamiento en español que sea lo más completa y respetuosa posible, [...]”. Tales recomendaciones por parte de Mas Álvarez (2014) resultan difíciles de alcanzar, sobre todo en lo que se refiere al voseo, puesto que el objetivo del PCIC (Instituto Cervantes, 2007: 59), como mencionamos anteriormente, es la descripción de la lengua común y la cultura hispana de acuerdo con la norma culta de la variedad centro-norte peninsular española, por ser la variedad que comparte los rasgos comunes propios a las demás normas cultas hispanas.

Puesto que uno de los objetivos actuales de la enseñanza del español L2/LE es el de formar a un «*hablante intercultural*» (Instituto Cervantes, 2007) ofreciéndole muestras de lengua auténtica, la enseñanza de una variedad dada responde difícilmente a tal objetivo. No hay que olvidar que la lengua española, hablada por casi 500 millones de personas en 21 países, cuenta con muchas variedades (Lipski, 2012; Soler Montes, 2015). A este respecto, Lipski (1997: 31) especifica que “puede existir la unión en medio de la diversidad y también puede existir la diversidad sin una jerarquía universal de lo correcto y lo incorrecto”. Por consiguiente, el reconocimiento de “la variación no supone una contradicción para la unidad de la lengua española” (Blake y Zyzik, 2016: 130). En términos de enseñanza del español L2/LE, otro problema proviene del hecho de que, según el MCER (Consejo de Europa, 2014), la apropiación de las variedades tiene lugar solo a partir del nivel B2, mientras que la integración de las variedades debería hacerse gradualmente (Soler Montes, 2015). Además, si nos fijamos en las tendencias, cuanto más avanzan los niveles de enseñanza/aprendizaje del español L2/LE, más se reduce la cantidad de aprendientes. Así,

<sup>3</sup> Por otra parte, Grande Alija (2000) aplaude el aumento de referencias lingüísticas en tres manuales de español L2/LE (*Intercambio*, *Planet@* y *Gente*) por hablar del seseo, del uso de *ustedes* vs *vosotros*, de la forma de referirse a las partes del día y por la integración de la variedad léxica (*Intercambio* y *Gente*), morfosintáctica (*Gente*) o lingüística en general (*Planet@*) y recurrir al plano fónico de variantes hispanoamericanas en grabaciones (*Intercambio*, *Planet@* y *Gente*) por una parte y, por otra parte, por incluir “abundante información sobre personajes, escritores, artistas y culturas indígenas de Hispanoamérica. No faltan canciones ni poemas, ni información sobre los usos y modos de vida” (Grande Alija, 2000: 398).

esperar hasta el nivel B2 para integrar las variedades no beneficiará a muchos aprendientes.

Un argumento a favor de la inclusión de las variedades del español en los manuales y cursos de español L2/LE proviene del hecho de que la evolución de la sociedad se ve reflejada en los métodos de enseñanza de L2 propuestos en los últimos cien años (Vez, 2015). Puesto que hoy día una de las competencias clave que tiene que adquirir cualquier aprendiente o estudiante es la interculturalidad (Deardorff, 2009), uno de los objetivos de la enseñanza del español L2/LE es el de formar a un «*hablante intercultural*» (Instituto Cervantes, 2007) vía muestras de lengua auténtica; de ahí nuestro interés por la integración de la variación en la enseñanza del español L2/LE. Mediante documentos de cultura *a secas*, para retomar la terminología de Miquel y Sans (2004), se puede integrar material auténtico. Por cultura *a secas* se entiende el tipo de cultura que lleva al aprendiente a comunicarse (Miquel y Sans, 2004). En lo que se refiere a la variación gramatical, creemos que el aprendiente de español L2/LE no solo tiene que recibir *input* de las variedades hispanoamericanas, sino que se beneficiará de ejercicios que “favorece[n] la capacidad de observación de los datos por parte del estudiante, algo que, [...], repercute en su capacidad para detectar comportamientos regulares y formular así principios generales” (Gallego, 2016: 147). Además, la adquisición del español L2/LE centrada en una dimensión de internacionalización se verá favorecida tanto por el aprendizaje colaborativo, como por el aprendizaje experiencial, los cuales permiten que el aprendiente se acerque a otras variedades del español.

La inclusión del contenido gramatical de las variedades hispanoamericanas en los cursos y manuales de español L2/LE responde así al concepto pedagógico de internacionalización del currículo, cuya meta consiste en favorecer el desarrollo social y profesional del estudiante para trabajar en un contexto internacional, interdisciplinario y multicultural, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Daniels, 2017). Por consiguiente, concebimos que el objetivo final de la formación en español L2/LE es doble: desde el punto de vista lingüístico, se aspira a formar a un hablante de español L2/LE, y, desde el punto de vista social y laboral, se pretende formar a un ciudadano global consciente de las diferencias a las que puede enfrentarse una vez en el mercado laboral, en su vida cotidiana o cuando sale de viaje, por ejemplo.

Puesto que el principal objetivo de nuestro artículo es el de determinar el contenido gramatical propio de las variedades hispanoamericanas que es imprescindible integrar en los manuales y cursos de español L2/LE, es necesario conocer el estado de la integración de las variedades en los manuales de español L2/LE ya publicados. Para ello, revisaremos el contenido gramatical que aparece en el PCIC (Instituto Cervantes, 2007).

## REVISIÓN DEL CONTENIDO GRAMATICAL EN LOS MANUALES DE ESPAÑOL L2/LE

La revisión del contenido gramatical propuesto por el PCIC (Instituto Cervantes, 2007) y el incluido en los manuales de español L2/LE nos permitirá responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿qué variedad(es) y contenido gramatical propio del español hispanoamericano se promueven en los manuales de español L2/LE? En el PCIC (Instituto Cervantes, 2007) aparecen un total de 48 particularidades lingüísticas propias de español hispanoamericano en los niveles A1, A2, B1 y B2. Si se abarcan los niveles C1 y C2, la cifra aumenta a unas 62 particularidades que se tendrían que incluir. Las particularidades identificadas en el PCIC (Instituto Cervantes, 2007) conciernen tanto a los nombres propios, los posesivos, los pronombres y los adverbios y locuciones adverbiales, como a los verbos, el sintagma verbal, la oración simple y las oraciones subordinadas adverbiales. Además, estas particularidades aparecen en los inventarios del PCIC (Instituto Cervantes, 2007) de manera gradual de acuerdo con el nivel y el contenido lingüístico propio de cada nivel (Instituto Cervantes, 2007). Por consiguiente, se inicia al aprendiente de español L2/LE en la variación gramatical ya en el nivel A1 del PCIC (Instituto Cervantes, 2007). Sin embargo, a pesar de que la integración de rasgos de variedades hispanoamericanas se establece en los niveles A2 y B1, disminuye a partir del nivel B2.

¿Están presentes estos rasgos lingüísticos en los manuales de español L2/LE? Tras el análisis cualitativo de 17 manuales de español L2/LE publicados en las últimas cuatro décadas, Potvin (2021) encuentra solo diez referencias a particularidades gramaticales y morfosintácticas. Estas particularidades conciernen al uso de *vosotros* versus *ustedes*; el voseo en Argentina, Colombia, Paraguay y Uruguay; los adverbios *acá* y *allá*; el uso del indefinido en contexto de pretérito perfecto; unas explicaciones generales del diminutivo; el uso de *la manito* y el uso del diminutivo en adverbios y verbos; el uso de *recién + verbo conjugado*, y el uso de la expresión *pasársela genial*. Estos hallazgos no concuerdan en nada con los objetivos del PCIC (Instituto Cervantes, 2007): en dicho análisis, ninguno de los manuales publicados después del PCIC (Instituto Cervantes, 2007) contiene todas las muestras que se sugieren. Además de las diez referencias a las particularidades gramaticales y morfosintácticas encontradas en los manuales de español L2/LE publicados en los años 2000 y 2010, solo cuatro forman parte del inventario gramatical del PCIC: el voseo; los

adverbios *acá* y *allá*; el uso del indefinido en contexto del pretérito perfecto, y la expresión *pasársela genial*.

En lo que se refiere al voseo (Congosto Martín, 2004), rasgo definitorio del español hispanoamericano, no se percibe la influencia del PCIC (2007) con respecto a su inclusión en los manuales de español L2/LE, a pesar de que, en el inventario gramatical del PCIC (Instituto Cervantes, 2007), se integran nociones morfológicas y geográficas del voseo en los niveles A1 y A2. La ausencia del voseo en los manuales de español L2/LE ya había sido notada por Sánchez Avendaño (2004). Mediante un análisis de 20 libros de texto publicados en los Estados Unidos, el lingüista encuentra que se alude muy pocas veces a la diversidad hispanoamericana en lo que se refiere a la gramática, al léxico y a la pronunciación. Además, cuando se refiere a la diversidad lingüística, el autor agrega que se hace por medio de notas a pie de página o notas para el profesor. Con respecto a las formas de tratamiento, resalta en su análisis “tres aspectos llamativos: la omnipresencia de ‘vosotros’ en prácticamente todos los libros, la ausencia de ‘vos’ en la gran mayoría y la presentación de ‘tú’ y ‘usted’ con una caracterización pragmática específica que se generaliza a todo el mundo hispanohablante” (Sánchez Avendaño, 2004: 134). Los datos encontrados en el estudio de Sánchez Avendaño (2004) resultan problemáticos cuando se considera que el destino de movilidad estudiantil privilegiado por los estudiantes americanos son dos países hispanoamericanos donde se vosea: Costa Rica y Argentina (Cameron, 2012). Concretamente, “Costa Rica ha sido un destino del *top 10* para estudiantes americanos que estudian en el extranjero desde 1998, con 6 262 estudiantes que eligen estudiar en este país durante el año académico 2009-2010 [...]. La Argentina ha sido un destino del *top 12* desde 2005, con 4 835 estudiantes que eligen estudiar al extranjero en este país durante el año académico 2009-2010” (Cameron, 2012: 73).

Frente al hecho de que la situación no ha cambiado respecto a la inclusión del mayor rasgo morfosintáctico definitorio del español hispanoamericano en los manuales de español L2/LE después de la publicación del PCIC (Instituto Cervantes, 2007), la observación de Congosto Martín (2004: 214) sigue siendo vigente:

“a pesar de que el voseo se erige por su importancia en el principal particularismo morfosintáctico del español americano, lo más que encontramos en algunos manuales del español como segunda lengua es una leve alusión a la existencia de *vos* —como pronombre de segunda persona del singular— y a la ausencia de *vosotros*, nada se menciona respecto de su distribución geográfica, a pesar de ser para algunos investigadores el único criterio con validez que permite establecer la división dialectal del español de América, ni de los paradigmas verbales voseantes. Todo parece indicar que el sistema pronominal de segunda persona empleado en el mundo hispánico es uno y único”.

No hay que olvidar que el PCIC (Instituto Cervantes, 2007) es una obra de referencia. Esto podría justificar que no se integren las sugerencias propuestas en el PCIC en los manuales de español L2/LE. Este estado de las cosas nos lleva a considerar que tan solo la integración del contenido del inventario gramatical del PCIC en algunos manuales de español L2/LE nos acercaría realmente al objetivo de formar a un «*hablante intercultural*». A pesar de esto, es pertinente preguntarse si el contenido gramatical propuesto por el PCIC y el incluido en los manuales de español L2/LE son representativos de las variedades hispanoamericanas.

### COMPARACIÓN DEL CONTENIDO GRAMATICAL DEL PCIC (INSTITUTO CERVANTES) Y EL DEL CATÁLOGO DE VOCES HISPÁNICAS (CENTRO VIRTUAL CERVANTES, 1997-2018)

Para responder a la pregunta arriba enunciada, comparamos los datos del corpus gramatical del PCIC (Instituto Cervantes, 2007) con datos del *Catálogo de voces hispánicas* (Centro Virtual Cervantes, 1997-2018). Constatamos que el contenido gramatical propuesto por el PCIC recoge diversas características gramaticales del español hispanoamericano. Si comparamos el contenido del PCIC, en el que se puede inventariar casi 70 características gramaticales, con el del *Catálogo de voces hispánicas*, se corrobora que el PCIC contiene varias características. Sin embargo, todo lo que está en el PCIC no aparece necesariamente en el *Catálogo de voces hispánicas*, y viceversa.

Por su parte, el *Catálogo de voces hispánicas* recoge datos del español hispanoamericano según diversas ciudades de los países de Hispanoamérica. En lo que se refiere al español mexicano, se inventarían datos de Ciudad de México, Guadalajara, Mérida, y Oaxaca<sup>4</sup>. Los rasgos gramaticales comunes a estas cuatro ciudades son: el uso del tuteo y de *ustedes* como formas de tratamiento de segunda persona y el uso del diminutivo *-it-*. Por otro lado, el español de la Ciudad de México, de Guadalajara y de Mérida comparten el uso de *hasta* con valor de inicio.

Con respecto al español de Ciudad de México y al de Guadalajara, el *Catálogo de voces hispánicas* (Centro Virtual Cervantes, 1997-2018) indica que ambos recurren al pronombre enclítico *le* para intensificar, por ejemplo, *ándale*<sup>5</sup>; a la concordancia del verbo impersonal *haber* en plural; al uso de expresiones

<sup>4</sup> Cabe notar que en el *Catálogo de voces hispánicas* (Centro Virtual Cervantes, 1997-2018) se usan los nombres siguientes: México D.F. y Teotitlán del valle. Por nuestra parte, usaremos Ciudad de México en el primer caso, y Oaxaca en el segundo.

<sup>5</sup> Cabe notar que esta expresión se usa en otras partes del país.

*no más y ni modo* para significar *solamente y de ninguna forma*<sup>6</sup>; y al uso de *¿mande?* para significar *¿cómo dice?* Otra similitud que se destaca entre el español de Ciudad de México y el de Oaxaca está relacionada con los posesivos. En el primer caso, los posesivos no se posponen de manera sistemática (por ejemplo, *la ciudad de ellos*), mientras que, en el segundo caso, su uso puede ser pleonástico y redundante (por ejemplo, *su casa de ustedes*).

¿Es la situación similar en los manuales de español L2/LE que promueven el español hispanoamericano o una de sus variedades? El contenido incluido en los manuales de español L2/LE carece de la gran mayoría de las particularidades del español hispanoamericano identificadas en el PCIC (Instituto Cervantes, 2007) (Potvin, 2021). Por consiguiente, los manuales no están al día, digamos, en lo que se refiere a la integración de las variedades gramaticales (de cualquier tipo que sea). ¿Era la situación similar o diferente antes de la puesta en marcha del PCIC (Instituto Cervantes, 2007)? Para responder a esta pregunta, analizamos los manuales *Aula Latina 1, 2 y 3* (Arévalo et al., 2004, 2005, 2006) e inventariamos casi 30 particularidades del español mexicano/hispanoamericano. Por ejemplo, en *Aula Latina 1* (Arévalo et al., 2004), se especifican las apelaciones *b larga y v corta*, además de mencionar que la *ll* tiene diferentes pronunciaciones. En cuanto a la morfosintaxis, se indica que no se usa *vosotros*. Además, se menciona que “Hay grandes variaciones de uso según el contexto social o geográfico para usted y ustedes” (Arévalo et al., 2004: 131) y que se usa *vos* en lugar de *tú* en los siguientes países: Argentina y partes de Colombia, Uruguay, Paraguay y América Central. Se especifica, además, la manera de decir la hora bajo la forma *minutos* para las *horas* y el uso de *tomar* para *beber* en los restaurantes y bares. Resumimos en el Cuadro 1 los rasgos del español mexicano o hispanoamericano inventariados en *Aula Latina 1* (Arévalo et al., 2004).

---

<sup>6</sup> En el *Catálogo de voces hispánicas* (Centro Virtual Cervantes, 1997-2018) se relaciona la expresión *ni modo* al significado *de ninguna forma*, mientras que el diccionario de la RAE (2021) especifica que se trata de una expresión coloquial que se usa en México y República Dominicana que se usa “para indicar que algo ya no tiene remedio”.

Categoría	Rasgos del español mexicano o hispanoamericano
Fonética	b larga, v corta, ll tiene diferentes pronunciaciones
Morfosintaxis	Pronombres personales usted y ustedes No se usa <i>vosotros</i> <i>Vos</i> en lugar de <i>tú</i> (Argentina y partes de Colombia, Uruguay, Paraguay y América Central)
Expresiones	Veinte para las ocho. Cuarto/quince para las diez. ¿De beber/tomar? (bares y restaurantes)

Cuadro 1. Rasgos del español mexicano o hispanoamericano en el manual *Aula Latina 1*.  
Elaboración propia.

En el manual *Aula Latina 2* (Arévalo *et al.*, 2005), encontramos información sobre el carácter ofensivo de los adjetivos de descripción física *bajo/a* y *gordo/a* y el recurso al diminutivo *-ito/a* (*bajito/a*, *gordito/a*); de igual forma, en México, tenemos las palabras *chaparro/a* y *chaparrito/a*. Se mencionan también los adverbios de lugar *acá* y *allá* junto a *aquí* y *allí*. Concretamente se dice que “Aquí no se usa en algunas variantes americanas, especialmente en la del Río de la Plata, donde se prefiere la forma *acá*” (Arévalo *et al.*, 2005: 161). A nivel fonético, se menciona que las preguntas cerradas: “[...] pueden formarse igual que las frases enunciativas; simplemente cambian la entonación” (Arévalo *et al.*, 2005: 159). En lo que se refiere a la gramática, se especifica que “En el español de México, el Imperativo tiene tres formas: *tú* (más informal), *usted* (más formal) y *ustedes*” (Arévalo *et al.*, 2005: 93).

En lo que se refiere a la morfosintaxis, se repiten las particularidades mencionadas en el manual del nivel anterior, es decir, no se usa *vosotros* sino *usted*; hay variación social y geográfica en cuanto al uso de *usted* y *ustedes*, y que, en la Argentina, Uruguay y regiones de Paraguay, Colombia y Centroamérica, se usa *vos* en lugar de *tú*. Para terminar, se especifica el uso de la expresión *pasársela bien/mal*. Resumimos en el Cuadro 2 los rasgos del español mexicano o hispanoamericano inventariado en *Aula Latina 2* (Arévalo *et al.*, 2005).

Categoría	Rasgos del español mexicano o hispanoamericano
Léxico	Carácter ofensivo de los adjetivos <i>bajo/a</i> y <i>gordo/a</i> Uso de los diminutivos <i>bajito/a</i> y <i>gordito/a</i> Uso de <i>chaparro/a</i> y <i>chaparrito/a</i> en México Adverbios de lugar: <i>aquí/acá, ahí, allí/allá</i>
Fonética	Cambio de entonación para formar preguntas cerradas
Gramática	Tres formas del imperativo afirmativo en el español de México ( <i>tú, usted y ustedes</i> )
Morfosintaxis	Pronombres personales <i>usted y ustedes</i> No se usa <i>vosotros</i> , sino <i>ustedes</i> Uso de <i>vos</i> (Argentina, Uruguay y regiones de Paraguay, Colombia y Centroamérica)
Expresiones	<i>Pasársela bien/mal</i>

Cuadro 2. Rasgos del español mexicano o hispanoamericano en el manual *Aula Latina 2*.  
Elaboración propia.

En cuanto al manual *Aula Latina 3* (Arévalo *et al.*, 2006), la atención se centra más bien en las particularidades gramaticales y las expresiones. Así, se especifica que, para transmitir mensaje en un registro coloquial, es posible el uso de *que* en oraciones como “Me preguntó (**que**) si me voy a casar” o “Me preguntó (**que**) cuándo será la boda” (Arévalo *et al.*, 2006: 29). Además, en las frases exclamativas, puede aparecer *más* en lugar de *tan*: “¡**Qué** (vestido **tan**) bonito! = ¡**Qué** (vestido **más**) bonito!” (Arévalo *et al.*, 2006: 29). Se menciona, además, que en el lenguaje coloquial: (1) se expresa hipótesis gracias al uso de “*igual + indicativo*” (Arévalo *et al.*, 2006: 77), (2) el prefijo *súper-* sirve de superlativo o gradativo “para intensificar un adjetivo” (Arévalo *et al.*, 2006: 152) y (3) el conector *pues* se utiliza en un lenguaje coloquial para presentar un enunciado que considera lo anteriormente dicho, en algunas ocasiones, para dar una información contradictoria o una opinión opuesta” (Arévalo *et al.*, 2006: 153). Por otra parte, se especifica que “En Latinoamérica existen también otras formas para responder al teléfono: *dígame, aló, pronto, hola...*” (Arévalo *et al.* 2006: 29). Además, existe la expresión coloquial ¡*Nombre!*<sup>7</sup> para mostrar desacuerdo con énfasis. Resumimos en el Cuadro 3 los rasgos del español mexicano o hispanoamericano inventariados en el manual *Aula Latina 3* (Arévalo *et al.*, 2006).

<sup>7</sup> No confundir con el sustantivo *nombre*. También suele escribirse coloquialmente *n'ombre* o *n'hombre*.

Categoría	Rasgos del español mexicano o hispanoamericano
Gramática	Transmisión de mensajes con la partícula <i>que Tan</i> versus <i>más</i> en las frases exclamativas Expresión de la hipótesis: <i>igual + indicativo</i> Superlativos y otros gradativos: el prefijo <i>super-</i> Conector <i>pues</i>
Expresiones	Responder al teléfono: <i>dígame, aló, pronto, hola</i> Mostrar desacuerdo: ¡ <i>Nombre!</i>

Cuadro 3. Rasgos del español mexicano o hispanoamericano en el manual *Aula Latina 3*. Elaboración propia.

Frente a los datos que extrajimos del análisis de los manuales *Aula Latina 1, 2 y 3* (Arévalo *et al.*, 2004, 2005, 2006), concluimos que se trata de un manual en el que se encuentran bastantes particularidades del español de México e Hispanoamérica, así como algunas particularidades del lenguaje coloquial (*Aula Latina 3*). Encontramos unas veinte particularidades, algunas de las cuales aparecen en el PCIC (Instituto Cervantes, 2007). Pensemos, por ejemplo, en los pronombres usuales, en el uso del diminutivo y en los adverbios de lugar *acá* y *allá*. Frente a esto, se podría agregar contenido al PCIC (Instituto Cervantes, 2007) por un lado y, por otro lado, agregar contenido a los manuales de *Aula Latina* para que todos sean más globales.

### IDENTIFICACIÓN DEL CONTENIDO GRAMATICAL DE LAS VARIETADES DE ESPAÑOL POR INTEGRAR EN LOS CURSOS Y MANUALES DE ESPAÑOL L2/LE

Con el fin de determinar el contenido gramatical a integrar para que el aprendiente esté frente a una lengua auténtica, nos basamos en lo que caracteriza a las variedades hispanoamericanas a fin de completar lo que falta en los manuales de español L2/LE y el PCIC (Instituto Cervantes, 2007). El PCIC (Instituto Cervantes, 2007) le permite “al docente de español como segunda lengua o lengua extranjera graduar la importancia que debe otorgar y el detenimiento con que ha de tratar los diferentes rasgos geolingüísticos y de diversidad cultural en su planificación curricular concreta (que atenderá a su contexto didáctico, comunidad hablante de inserción, intereses y perspectivas de los aprendientes)” (Instituto Cervantes, 2007: 60). Asimismo, el profesor nativo hispano ya pertenece a una de las variedades del español y “deberá

atender a que sus propios rasgos sean explicados y comprendidos por el aprendiente” (Instituto Cervantes, 2007: 60).

A la luz de nuestros análisis de los manuales de español L2/LE, del PCIC (Instituto Cervantes, 2007) y del *Catálogo de voces hispánicas* (Centro Virtual Cervantes, 1997-2018), recomendamos integrar las siguientes nociones gramaticales del español hispanoamericano en los cursos y manuales de español L2/LE. Dentro de los contenidos gramaticales, es importante mantener la inclusión de los adverbios de lugar *acá* y *allá* y enseñar el valor de *ahora* y *demasiado* por *mucho* y *muy* (A1) como aparecen en el PCIC (Instituto Cervantes, 2007). En lo que se refiere a la morfosintaxis, sugerimos centrar la enseñanza en las particularidades morfosintácticas de acuerdo con las categorías identificadas por Montrul (2004).

Primero, en lo que concierne a la morfosintaxis del sintagma nominal, más concretamente a la adquisición del género y número, al igual que el PCIC (Instituto Cervantes, 2007), creemos que son necesarias las diferencias de género de ciertas palabras hispanoamericanas y que su inclusión se haga en el nivel B1. Además, es importante mantener la tendencia a usar el artículo definido con *casa* con valor posesivo: *Vamos a la casa* (B2 en lugar de B1), así como la tendencia a distinguir el género y a crear formas femeninas en -a o masculinas en -o: *estudiante, tigre, sapa, pianista, maquinista*. A diferencia del PCIC (Instituto Cervantes, 2007), sugerimos que se integre este último rasgo del español hispanoamericano en el nivel B2 en lugar de C2. Recomendamos, además, que se incluyan los diminutivos ya en el nivel A2, o desde el nivel B1, puesto que forman parte integrante del español hispanoamericano.

Segundo, con respecto a la morfosintaxis, precisamente los tiempos, el aspecto y el orden de palabras, es imprescindible mantener la inclusión de las terminaciones del voseo, ya en el nivel A1, así como la forma irregular del verbo *ser* y el imperativo en el nivel A2. A este respecto, estamos de acuerdo con Congosto Martín (2004: 216), quien concluye que “Parece injustificable no dedicar en los manuales de español una debida atención a sus características lingüísticas, entre las que destaca, por extensión geográfica y peculiaridad lingüística, el voseo”. Además del voseo, se puede mencionar que la estructura *voy a + infinitivo* tiene valor de presente y que, en ciertas partes, se prefiere el uso del pretérito indefinido frente al pretérito perfecto. Esta noción, contrariamente a lo que señala PCIC (Instituto Cervantes, 2007) podría integrarse ya en el nivel B2 en lugar de C1. En este mismo nivel, sugerimos mencionar el uso de la estructura *ir a + infinitivo* (por ejemplo, *Le dije que iba a venir*, (Instituto Cervantes, 2007: 78)) o del imperfecto para reemplazar el condicional con valor de futuro del pasado (por ejemplo, *Le dije que vendría*). Como se enseña el imperfecto de

subjuntivo en el nivel B2, recomendamos mencionar la preferencia por las formas en *-ra* en este nivel.

Tercero, en lo que se refiere a los pronombres sujetos y objetos, es conveniente incluir el pronombre sujeto *vos* ya en el nivel A1 y el pronombre complemento de preposición *vos* en el nivel A2, tal y como lo sugiere el PCIC (Instituto Cervantes, 2007). Asimismo, está bien incluir la expresión *pasársela bien* en el nivel A2. A diferencia del PCIC (Instituto Cervantes, 2007), recomendamos esperar al nivel B1 para mencionar la tendencia al uso de sujetos pronominales, la cual se integra en el nivel A1 (Instituto Cervantes, 2007).

Cuarto, en lo que se refieren a los tópicos, preguntas, subordinación y movimiento, recomendamos incluir la manera hispanoamericana de decir la hora: *Veinte para las cuatro* a partir de un nivel A2 o B1. Se puede integrar que la entonación sirve para transformar oraciones afirmativas en oraciones interrogativas, como en el manual *Aula Latina 2* (Arévalo et al., 2005).

Quinto, en lo que se refiere al significado de los verbos y los parámetros léxicos, es necesario integrar el significado de verbos usuales en Hispanoamérica como *tomar para beber* (A1), *botar para tirar*, *prender para encender*, *manejar para conducir*, entre otros.

Definido el contenido a integrar en los cursos y manuales de español L2/LE, queda ahora por determinar cómo integrar los contenidos gramaticales y morfosintácticos de las variedades hispanoamericanas. A este respecto, es necesario adoptar una clasificación de las variedades hispánicas.

### ADOPCIÓN DE UNA CLASIFICACIÓN DE LAS VARIEDADES HISPÁNICAS QUE FACILITE LA INTEGRACIÓN DE LA VARIACIÓN GRAMATICAL EN LOS CURSOS Y MANUALES DE ESPAÑOL L2/LE

Con el fin de responder a la pregunta: “¿qué variedad(es) del español privilegiar?”, es necesario considerar criterios pedagógicos y lingüísticos. Desde el punto de vista pedagógico, creemos, siguiendo a Blake y Zyzik (2016: 130), que “la norma hispánica general no debe ser el único componente del modelo lingüístico al que están expuestos los alumnos”. Reconocemos que debe primar la lengua común en la enseñanza/aprendizaje del español L2/LE (Blake y Zyzik, 2016), pero se pueden agregar otros dos tipos de lengua según la propuesta didáctica de Andiñón Herrero (2007): la lengua preferente, es decir, la lengua del país de inmersión o la lengua del profesor o de la profesora, en el caso de que el español no sea la lengua oficial del país en el que se estudia el español L2/LE y la cual representa el modelo principal de los aprendientes. Por otra parte, está la lengua periférica, es decir, la o las variedades de español que no están en el

entorno de los aprendientes, pero que sirve(n) de *input* “para que los alumnos lleguen a tener conciencia sobre las diferentes realizaciones de la misma lengua” (Blake y Zyzik, 2016: 130).

A la propuesta de Andión Herrero (2007), agregamos el interés de los propios estudiantes por una variante dada. El aprendiente en contexto de inmersión estaría frente a dos o tres variantes, mientras que quien estudie en contexto de español L2/LE estaría frente a tres o cuatro variantes. Por consiguiente, recomendamos integrar los intereses de los estudiantes de español L2/LE a la propuesta de Andión Herrero (2007) y recurrir al aprendizaje colaborativo y experiencial para descubrir las variantes ausentes en el entorno pedagógico del aprendiente. Así, quien aprende español L2/LE llegará a ser un hablante de español global. Con el fin de facilitar la integración de las variantes en los cursos y manuales de español L2/LE, determinamos la clasificación de las variedades del español hispanoamericanas más apropiada (por ejemplo, Lipski, 2012; Soler Montes, 2015).

Existen varios tipos de clasificaciones de las variedades del español, las cuales se basan en diversos criterios. Además de las clasificaciones por países, donde prevalecen las descripciones de los fenómenos lingüísticos de países individuales, hay otras basadas en diversos aspectos: en el papel de las lenguas indígenas, en la cronología del asentamiento de las colonias, en la división entre costa y tierras altas, así como en la influencia del clima, los rasgos fonéticos, la interacción entre morfología y fonología (por ejemplo, el yeísmo, el voseo), el léxico y los dialectos sociolingüísticos (rural *versus* urbano, edad, estudios, etcétera) (cf. Lipski, 1994). Por su parte, Potvin (2021) propone una clasificación pedagógica de las variedades hispanoamericanas con el fin de poder integrar la enseñanza de estas variedades en los cursos de español L2/LE<sup>8</sup>. Dicha clasificación comprende las siguientes variedades: (1) variedad rioplatense, (2) variedad andina, (3) variedad mexicana, (4) variedad centroamericana, (5) variedad caribeña, (6) variedad chilena, (7) variedad americana.

Debido a “la necesidad que hay de enseñar al estudiante que decide aprender español como segunda lengua toda la riqueza y variedad que ésta encierra” (Congosto Martín, 2004: 216), esta clasificación, así como el *Modelo de enseñanza-aprendizaje del español L2/LE global*, contribuyen a exponer al aprendiente de español L2/LE a los rasgos característicos de las variedades partiendo de una base común a todas, especializándose en los rasgos de la variedad preferente y familiarizándose con los de las variedades periféricas.

---

<sup>8</sup> En esta clasificación, es importante subrayar que se considera como variedad la de los Estados Unidos, siempre y cuando se le considere de manera heterogénea. Además, se distingue la variedad mexicana de la variedad centroamericana.

## CONCLUSIÓN

Lo que proponemos en este artículo nos permite romper con la "constante en la historia de la enseñanza de lengua" de la que habla Sánchez Pérez (2009) mediante la inclusión de la variación gramatical en los cursos y manuales de español L2/LE. Consecuentemente, intentamos modernizar la enseñanza del español L2/LE como lo sugiere Collentine (1995), teniendo en mente que la creación de un método se basa en el anterior (Sánchez Pérez, 2009) y que, por consiguiente, esta modernización no se ha alcanzado todavía. Además, inscribimos nuestro estudio dentro de la corriente generativa de investigación, es decir, la corriente que se dedica a interrelacionar el dominio de la adquisición L2 de la lingüística generativa con la enseñanza de L2, como lo proponen Whong, Gil y Marsden (2013). Para alcanzar la integración de las variedades hispanoamericanas, sin embargo, es imprescindible que "los profesores de español deban contar con cierto conocimiento de las principales variedades de la lengua" (Blake y Zyzik, 2016).

## BIBLIOGRAFÍA

- Andión Herrero, M.a A. (2007). Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *Revista Estudios de Lingüística (ELUA)* 21, 21-33.
- Arévalo, Ma E.; Bautista, E.; Corpas, J.; García, E.; Jiménez, H. y Garmendía, A. (2004). *Aula Latina 1*. Difusión.
- Arévalo, Ma E.; Bautista, E.; Corpas, J.; García, E.; Jiménez, H. y Garmendía, A. (2005). *Aula Latina 2*. Difusión.
- Arévalo, Ma E.; Bautista, E.; Corpas, J.; García, E.; Jiménez, H. y Garmendía, A. (2006). *Aula Latina 3*. Difusión.
- Blake, Robert J. y Eve C. Zyzik (2016). *El español y la lingüística aplicada*. Georgetown University Press.
- Cameron, Robert D. (otoño de 2012). Why it's time to voseo and how to start?. *Academic Exchange Quarterly*, 72-77.
- Centro Virtual Cervantes. (1997-2018). *Catálogo de voces hispánica*. [https://cvc.cervantes.es/lengua/voces\\_hispanicas/](https://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/)
- Collentine, J. (1995). The Development of Complex Syntax and Mood-Selection Abilities by Intermediate-Level Learners of Spanish. *Hispania*, 78, 122-135. <http://www2.nau.edu/~jgc/research/subj/subjunctive.pdf>

- Congosto Martín, Y. (2004). Notas de morfología dialectal en los manuales del español como segunda lengua. Los pronombres de segunda persona. *Actas XV ASELE*. 212-221.
- Consejo de Europa. (2014). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp)
- Daniels, F. (2017). Internacionalización del currículo. *Conferencia Journées de l'enseignement et du soutien universitaires*. Moncton (21-25 de agosto del 2017). Université de Moncton.
- Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. SAGE Publications, Inc.
- Gallego, Á. J. (2016). Sobre los ejercicios de “reflexión gramatical”: ventajas metodológicas y aplicaciones didácticas. *RSEL*, 46 (1), 145-158.
- García Aguiar, L. C. (2009). Los sistemas de tratamiento en la enseñanza de E/LE. *FIAPE. III Congreso internacional: La enseñanza del español en tiempos de crisis*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b966869d-cf53-4e3c-9749-33737c58b4db/2010-esp-09-07garcia-pdf.pdf>
- Grande Alija, Francisco Javier. (2000). La diversidad del español a través de los manuales de E/LE. ¿Qué lengua enseñan?. *Actas XI ASELE*, 393-402. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0393.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0393.pdf)
- Instituto Cervantes. (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes Niveles de referencia para el español*. Editorial Biblioteca Nueva, S. L..
- Lipski, J. M. (2012). Geographical and Social Varieties of Spanish: An Overview. En J. I. Hualde, A. Olarrea y E. O'Rourke (Eds.), *The Handbook of Hispanic Linguistics* (1-26), Blackwell Publishing Ltd..
- Lipski, J. M. (1994). *Latin American Spanish*. Longman.
- Mas Álvarez, Inmaculada. (2014). Formas de tratamiento y enseñanza del español como lengua extranjera. *redELE: Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 26, 1-16.
- Miquel, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Red ELE Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, 0. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72261/00820083000373.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Montrul, S. A. (2004). *The Acquisition of Spanish. Morphosyntactic development in monolingual and bilingual L1 acquisition and adult L2 acquisition*. John Benjamins.
- Potvin, C. (2021). Diversidad lingüística y cultural para formar a un hablante intercultural. En M. Saracho-Arnáiz y H. Otero-Doval (Eds.), *Internacionalización*

- y enseñanza del español LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural (144-162). ASELE.
- Potvin, C. (2018). Representatividad de las variantes hispanoamericanas en los manuales ELE: enfoque léxico, gramatical y cultural. En M. Bargalló, E. Forgas y A. Nomdedeu (Eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (641-651). Universitat Rovira i Virgili.
- Real Academia Española. (2021). Modo. *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/modo>
- Sánchez Avendaño, C. (2004). Variación morfosintáctica y enseñanza del español como lengua extranjera: reflexiones de un lingüista metido a profesor. *Filología y Lingüística*, XXX (2), 131-154.
- Sánchez Pérez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años Métodos y enfoques*. SGEL.
- Soler Montes, C. (2015). El modelo de lengua en el aula de ELE: adecuación de la variedad lingüística desde un punto de vista pluricéntrico. En Y. Morimoto, M.a V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez (Eds.), XXV Congreso Internacional de la ASELE La enseñanza de ELE centrada en el alumno (1237-1244). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/25/25\\_1237.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_1237.pdf)
- Vez, J. M. (2015). 50 años enseñando lenguas extranjeras (1965-2015): ¿Qué no hemos hecho bien?. Conferencia VI Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal. Portugal (25-27 de junio del 2015). Universidade do Porto.
- Whong, M.; Gil, K.-H. y Marsden, H. (2013). *Universal Grammar and the Second Language Classroom*. Springer.



## Propuesta didáctica del programa integral de español y cultura

### Complete Spanish and culture course program proposal

*Irina Goundareva\**  
*María Jesús Ventoso Mora\*\**  
*UNAM-Canadá*

#### Resumen

Este artículo recoge el origen y la elaboración del Programa de Español y Cultura (PEC) creado por la UNAM-CANADÁ. El proyecto nace con la intención de desarrollar un programa acorde a las necesidades de su alumnado y a las propias inquietudes de la UNAM-CANADÁ de ofrecer un plan educativo propio y coherente con sus principios culturales como institución. El Programa Integral de Español y Cultura (PEC) está basado en el método comunicativo y el enfoque por tareas (Consejo de Europa, 2002; Council of Europe, 2020; Caws, 2021; Ellis, 2003; Estaire, 2011; Willis y Willis, 2007), así como en el modelo metodológico de aula invertida (Bergmann y Sams, 2012), y su aplicación en línea (Hamilton, 2018; Plesec Gasparic, 2017; Tawil, 2018). El programa establece con detalle actividades y tareas para el desarrollo de las habilidades oral, escrita, comprensión auditiva y lectora, siempre con el eje rector de la cultura. Este trabajo ofrece la propuesta didáctica de un programa de español en línea para adultos extranjeros que buscan profundizar en la lengua española y tener un amplio conocimiento de las culturas en los países de habla hispana, a través de la práctica de las cuatro habilidades de la lengua y de la cultura, mediante un trabajo autónomo y reflexivo.

**Palabras clave:** ELE en línea; competencias interculturales; planes y programas de estudios ELE

\* Doctora en Estudios Hispánicos por la Universidad de Ottawa; Maestra en Español por la Universidad de British Columbia; Licenciada en Español y Lingüística por la Universidad de Victoria. Jefa del Departamento de Español y profesora de español en la UNAM-CANADÁ desde 2015.

\*\* Licenciada en Filología Hispánica y Máster en Adaptación Pedagógica, por la Universidad Complutense de Madrid. Especialista en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por el Instituto Cervantes. Profesora de español y cultura en la UNAM-CANADÁ desde 2014.

## Abstract

This article discusses the origins and the development of UNAM-CANADA's Complete Spanish and Culture Program (PEC, for its abbreviation in Spanish). The founding idea behind this project is based on the needs of the current students, the observations by the teachers and the staff of UNAM-CANADA, and the intention to produce an educational program with a strong intercultural component. This proposed program is based on the communicative approach, in particular the TBLT (*Task-Based Language Teaching*) (Consejo de Europa, 2002; Council of Europe, 2020; Caws, 2021; Ellis, 2003; Estaire, 2011; Willis and Willis, 2007), as well as *Flipped Teaching and Learning* (Bergmann and Sams, 2012) and online instruction (Hamilton, 2018; Plesec Gasparic, 2017; Tawil, 2018). The program incorporates a series of activities and tasks which help develop reading and listening comprehension, speaking and writing, as well as promote a deep understanding of Hispanic cultures. The PEC online program is designed for adult learners of Spanish who are motivated to gain a profound knowledge of the language and culture through autonomous learning and self-reflection.

**Key words:** SFL online; intercultural competence; SFL syllabus

## INTRODUCCIÓN

Este proyecto nace con la intención de crear un programa acorde a las necesidades de su alumnado y a las propias inquietudes de la UNAM-CANADÁ de ofrecer un programa propio y coherente con sus principios culturales como institución. La propuesta didáctica describe, en primer lugar, el contexto de la UNAM-CANADÁ, el público y sus necesidades. El segundo apartado plantea el marco pedagógico y metodológico en el que se basa. A continuación, se presenta la organización del nuevo programa de español y cultura en línea, y, finalmente, se plantea el estado actual del proyecto, las posibles direcciones y algunas conclusiones.

Cabe mencionar, en este punto, que se había venido detectando un desajuste significativo entre el nivel gramatical y el oral adquirido por el alumnado que había completado el programa de 8 niveles<sup>1</sup>, el curso de español más completo

---

<sup>1</sup> El programa actual de la UNAM-CANADÁ en la modalidad presencial desarrolla las cuatro habilidades. Consiste en ocho niveles, desde A1 hasta C1, según MCER, de 60 horas de clase y de 30 horas de trabajo individual en casa. Los materiales que se utilizan fueron adaptados de los manuales *Dicho y hecho* del CEPE-UNAM.

que ofrece la UNAM-CANADÁ. Observamos que se trató de buscar el balance mediante cursos de conversación, los cuales parecían improductivos de cara a compensar esta deficiencia. Esta demanda de cursos de conversación por parte del alumnado y su necesidad de desarrollar la habilidad oral nos hizo reflexionar. El nuevo programa fomenta el enfoque comunicativo<sup>2</sup> y ofrece, desde el inicio, oportunidades para tener interacciones orales significativas en la mayoría de los contenidos gramaticales, y a través de las tareas comunicativas semanales que se plantean sobre temas de interés o contextos cercanos. De esta manera, se pretende que la adquisición de la habilidad oral en español camine de la mano del conocimiento gramatical, y balancear así el desequilibrio identificado.

Además de otorgar un rol más importante a la oralidad, este programa propone enfocarse en las clases sincrónicas, de manera que estas sean un espacio para la práctica de los contenidos gramaticales y la resolución de dudas. Para conseguir este objetivo, se considera establecer una tendencia gradual hacia clases invertidas o sistema *blended*, cuya eficiencia para la enseñanza de segundas lenguas se ha venido demostrando ampliamente en el aprendizaje en línea (Hamilton, 2018; Plesec Gasparic; 2017; Tawil, 2018). Desde el inicio, el alumnado trabaja de manera autónoma en el *Aula Virtual* (Moodle) y revisa los contenidos lingüísticos más significativos; así, las clases son un espacio no solo para la retroalimentación por parte del cuerpo docente, sino también para resolver dudas, reforzar, compartir y, cuando el grupo lo permite, experimentar. Para lograr un mejor resultado pedagógico, muchas de las actividades tratan de dar un enfoque práctico-oral a los contenidos, fomentar la interacción y la colaboración del grupo, e incluso aprender mediante la deducción progresiva de los contenidos de manera grupal, lo cual, junto a la retroalimentación del profesorado, cumpliría con los requisitos que garantizan un acercamiento positivo al aprendizaje de la lengua.

Finalmente, la incorporación del enfoque por tareas es un recurso óptimo para la sistematización y para la evaluación de conocimientos; permite dedicar las sesiones sincrónicas al desarrollo de los contenidos significativos y brinda flexibilidad y adaptabilidad al grupo; asimismo, le facilita al profesorado replantear los contenidos que se necesitan reforzar.

---

<sup>2</sup> Para este proyecto se refiere a la *enseñanza de la lengua mediante tareas* como el modelo del enfoque comunicativo fuerte (Howatt (1984) en Robles Ávila (2019)). Este término se utiliza de manera intercambiable con el *enfoque por tareas*, tal como fue definido por Estaire (2011).

## CONTEXTO DE LA UNAM-CANADÁ

La UNAM-CANADÁ, ubicada en la región de la capital nacional del país, en la ciudad de Gatineau, es una de las catorce sedes de la UNAM en el extranjero cuya principal tarea es la difusión de la cultura mexicana y la enseñanza del español en Canadá.

El público de la UNAM-CANADÁ está constituido por adultos, con una edad promedio de 53 años.<sup>3</sup> Entre el alumnado hay personas jubiladas y otras que trabajan en diferentes esferas profesionales. Las clases se ofrecen en la mañana, a mediodía y de cinco a siete en la tarde. La mayor parte del alumnado es hablante bilingüe de inglés y francés, debido al hecho de que vive en la región de la capital nacional de Gatineau-Ottawa, donde se hablan ambos idiomas. Es importante destacar que las razones por las que estudian español son principalmente las siguientes: placer, viajes, desarrollo personal y social. Este perfil del público guía los objetivos iniciales del programa.

Por otro lado, la situación excepcional de la pandemia provocada por la COVID-19 durante el año 2020, impulsó la necesidad de trasladar las clases presenciales a la modalidad en línea, lo que requirió un nuevo enfoque en esta institución. Hasta el año 2020, la UNAM-CANADÁ contaba con una oferta académica amplia que incorporaba los cursos de comunicación oral para principiantes (*Eco* y *Dialoga*), cursos de ocho niveles, talleres de gramática, conversación, lectura y escritura para todos los niveles, así como cursos de cultura latinoamericana. El reto de ajustar la labor de toda la institución a las nuevas condiciones, reto que enfrentaron asimismo las demás escuelas de la región y del mundo, abrió paso a otras posibilidades y a un nuevo perfil de estudiantado. Las actividades docentes pasaron a impartirse a distancia, con el apoyo de las plataformas de videoconferencias como Zoom y MS Teams. Esta experiencia abrió la oportunidad de ofrecer nuestros cursos a estudiantes que no tenían la posibilidad o la flexibilidad para desplazarse físicamente a la escuela en Gatineau. En otras palabras, la necesidad de generar los cursos en línea surge de manera natural y en respuesta a la situación que se estaba viviendo.

## MARCO PEDAGÓGICO

Siguiendo los lineamientos y bases del Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (Consejo de Europa, 2002; Council of Europe, 2020), el Programa

---

<sup>3</sup> Según los datos de Servicios Estudiantiles de la UNAM-CANADÁ en enero de 2021.

de español de la UNAM-CANADÁ distingue los siguientes puntos clave para su desarrollo:

1. El objetivo general del Programa es propiciar el aprendizaje del idioma español a través del desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas (comprensión auditiva, de lectura, interacción oral y escrita).
2. El uso mayoritario del enfoque comunicativo pretende hacer hincapié en la competencia comunicativa del alumnado, a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas. La competencia comunicativa se desarrolla globalmente, por lo que se trata de integrar las cuatro habilidades lingüísticas en situaciones reales de comunicación e interacción, más la habilidad cultural, que se refuerza especialmente en este programa.
3. La incorporación de un modelo pedagógico por tareas para el diseño de actividades didácticas; se establece la “acción” como base y al alumnado como agente. Se considera el modelo por tareas como un punto de partida para el diseño de la programación de las unidades didácticas o de un bloque temático. Sin embargo, no deja de lado la dimensión formal del estudio de la lengua; de hecho, se incluyen ejercicios de introducción de contenidos lingüísticos y de refuerzo. Las tareas se entienden como un punto de partida, determinan los contenidos lingüísticos de la unidad y son actividades relacionadas con la vida diaria o cotidiana para las que utilizamos la lengua (Council of Europe, 2020).
4. El programa contempla una carga de trabajo autónomo considerable por parte del alumnado. Por ello, se le facilita una parte del contenido antes de la sesión sincrónica, de forma que el primer acercamiento se realiza de manera individual; durante la sesión con el profesorado se desarrollan y profundizan los contenidos, contando con el apoyo del docente y de sus compañeros de grupo. Las sesiones en vivo se convierten en una interacción dinámica de error y acierto para la consolidación y desarrollo del aprendizaje (Plessec Gasparic, 2017).
5. El hecho de entender la lengua y la cultura como elementos indisolubles conduce a la integración adecuada de contenidos lingüísticos y culturales en los cursos de español. Así, en la aplicación práctica de las competencias y destrezas lingüísticas del alumnado, se trabajan para-

lamente las competencias relacionadas con los aspectos culturales y socioculturales de la lengua (valores, creencias, actitudes, lenguaje corporal, convenciones sociales, normas de cortesía, diferencias de registro, etcétera).

6. La aplicación de la evaluación se concibe como parte del aprendizaje de la lengua, como un proceso. De esta manera, en la corrección durante el proceso de aprendizaje, los aspectos de la lengua se atienden y se evalúan de manera ponderativa y coherente. Al final de cada módulo, la suma ponderativa de las tareas completadas, la participación oral, el trabajo escrito y las actividades en Moodle, dan el resultado evaluativo del alumnado.

## METODOLOGÍA

De manera específica, los principios metodológicos que rigen la enseñanza del español en este programa están basados en el enfoque comunicativo concentrado en la acción y podrían resumirse en los siguientes puntos:

1. Los textos o recursos auditivos utilizados son auténticos o adaptados de fuentes reales. Las situaciones de comunicación forman parte del ámbito próximo, posible o de interés para el alumnado. Estas son las pautas que rigen las tareas del programa y que coinciden con las especificaciones del MCER para un enfoque por tareas (ET) (Robles Ávila, 2019: 5). “Las tareas de aula, bien reflejen el uso de la ‘vida real’, bien sean de carácter esencialmente ‘pedagógico’, son comunicativas, ya que exigen que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo. En una tarea comunicativa el énfasis se pone en que la tarea en sí llegue a realizarse con éxito, de modo que, al llevar a cabo sus intenciones comunicativas, los alumnos se centran exclusivamente en el significado. Sin embargo, en el caso de las tareas diseñadas para el aprendizaje de la lengua o para fines concretos de la enseñanza, la realización de la tarea guarda relación tanto con el significado como con el modo en que se comprende, se expresa y se negocia ese significado” (MCER, 2002: 156).
2. El error forma parte del proceso: por medio de sus intervenciones y de sus errores, el propio alumnado reconducirá su aprendizaje.

3. La progresión de los aprendizajes: las situaciones de comunicación que se plantean y los textos empleados adquieren una complejidad progresiva, incorporada de la forma más graduada posible.
4. Lo importante es el proceso y no tanto el resultado; la planificación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje se hace de forma coherente, teniendo en cuenta una secuencia lógica de actividades que potencian las capacidades del alumnado.
5. Los conocimientos previos se activan de modo intencional para dar seguridad y anclar los aprendizajes, de manera que resulten significativos.
6. La interacción está presente a través del trabajo en grupos o parejas, así como en las intervenciones estudiante-docente-textos, estudiante-docente, y en las diferentes evaluaciones.
7. El rol del cuerpo docente es el de moderar; es quien dirige y controla el aprendizaje lingüístico programado, proporciona retroalimentación clara y objetiva, y debe ser flexible y adaptable.
8. Se utilizan diversos recursos audiovisuales: imágenes, grabaciones, videos, juegos, etc., con el fin de que faciliten y desarrollen una respuesta educativa.
9. La inclusión del componente intercultural y de otros valores que desarrollan la competencia intercultural del alumnado son el eje central en este programa.

## ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LÍNEA

La propuesta de realizar este curso en línea, como ya se realizó durante el invierno de 2021 a causa de la pandemia, se debe a la oportunidad de contar con cierta flexibilidad, disponibilidad y capacidad de adaptación ante cualquier eventualidad futura, para poner los cursos en marcha, así como la posibilidad de ofrecerlos a cualquier persona interesada en cualquier rincón del mundo. Como componente virtual, para el estudio asincrónico, este programa ofrece material variado y actual en la plataforma digital *Moodle*, organizado pedagógicamente

para facilitar su adquisición por parte del alumnado. Las sesiones sincrónicas se imparten en tiempo real por videoconferencia, vía *Microsoft Teams*.

## PROPUESTA PEDAGÓGICA

### Público meta

El programa está dirigido al público que cumple con las siguientes características:

1. Tener disponibilidad de cinco a seis horas a la semana.
2. Tener interés en desarrollar todos los componentes de la lengua: oral, escrito, escucha, lectura y, especialmente, el acercamiento a la cultura.
3. Buscar continuidad en el aprendizaje a largo plazo.
4. Poseer motivación, sea por razones personales o profesionales.
5. Tener interés en participar en el aprendizaje de manera colaborativa, activa e independiente.
6. Tener interés en utilizar la tecnología como soporte para su aprendizaje.
7. Poseer una disposición a probar y experimentar con el propio aprendizaje.

Para un correcto aprovechamiento del curso en línea, se requiere, por parte del alumnado, lo siguiente:

1. Acceso a un equipo de cómputo, una buena conexión de internet y un espacio que permita la concentración.
2. Capacidad básica de organización del tiempo, de responsabilidad y de autonomía.
3. Habilidades tecnológicas básicas.

## Objetivos

Los objetivos del programa están organizados según los temas centrales de interés del alumnado, alineados con el nivel de competencia esperado y guiados por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2007). A continuación presentamos los objetivos generales y los temas principales de los primeros tres módulos. Los temas seleccionados corresponden a los contenidos comunicativos necesarios para el cumplimiento exitoso de las tareas que el alumnado desarrolla cada semana. La Tabla 1 presenta un esquema de los temas centrales y los objetivos generales de los primeros tres módulos (PEC 1, PEC 2 y PEC 3).

<p><b>PEC1</b> <b>Objetivo:</b> Al final de este módulo, el alumnado será capaz de comunicarse de manera básica en forma oral y escrita en las siguientes situaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saludos y despedidas</li> <li>• Preguntar y dar información personal</li> <li>• Descripción física y carácter</li> <li>• Expresar intereses, motivos e intenciones</li> <li>• Hacer y aceptar invitaciones básicas</li> <li>• Hablar de la familia</li> <li>• Describir una ciudad</li> <li>• Hablar del clima</li> <li>• Solicitar y dar información sobre productos y precios</li> <li>• Identificar las prendas y accesorios</li> <li>• Hablar de la rutina diaria, las actividades, el orden y la frecuencia</li> <li>• Pedir y dar direcciones</li> </ul>	<p><b>PEC2</b> <b>Objetivo:</b> Al final de este módulo, el alumnado será capaz de comunicarse de manera básica en forma oral y escrita en las siguientes situaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar de la familia, aficiones, carácter</li> <li>• Moverse por una ciudad</li> <li>• Hablar de la vida profesional</li> <li>• Hablar de habilidades y cualidades</li> <li>• Pedir y dar información sobre la comida en un restaurante</li> <li>• Expresar acciones de un pasado reciente</li> <li>• Hablar del mobiliario y las viviendas</li> <li>• Explicar una receta</li> <li>• Dar instrucciones</li> <li>• Hablar sobre acciones futuras</li> <li>• Hablar de la salud, enfermedades y síntomas</li> <li>• Hablar sobre tipos de viajes, gustos y motivos para viajar</li> <li>• Hablar del cine y de una película que ha visto</li> </ul>	<p><b>PEC3</b> <b>Objetivo:</b> Al final de este módulo, el alumnado será capaz de comunicarse de manera básica en forma oral y escrita en las siguientes situaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar en detalle del entorno</li> <li>• Expresar gustos y preferencias</li> <li>• Describir acontecimientos del pasado</li> <li>• Hablar de personajes y datos históricos</li> <li>• Hacer valoraciones y comparaciones</li> <li>• Dar opinión, expresar acuerdo y desacuerdo</li> <li>• Planificar el futuro</li> <li>• Aceptar y rechazar una invitación</li> <li>• Compartir recetas y dar instrucciones</li> <li>• Narrar acontecimientos del pasado</li> <li>• Hablar de las circunstancias de un hecho pasado</li> </ul>
--	--	---

Tabla 1. Objetivos del Programa Integral de Español y Cultura; módulos 1, 2 y 3. Elaboración propia.

## Estructura

La estructura del programa es flexible, lo que posibilita su desarrollo y adaptación, y responde a las necesidades y exigencias, tanto de la UNAM-CANADÁ, como del alumnado. El programa, hasta el momento, contempla el desarrollo de tres primeros módulos que corresponden a los niveles A1-A2 del MCER. Cada módulo se trabaja durante 12 semanas. Se consideran 60 horas de trabajo por módulo, repartidas en 24 sesiones sincrónicas (45 horas) y 20 asincrónicas

(15 horas), con la flexibilidad de centrarse en las necesidades personales de cada estudiante. Al final del pilotaje de estos tres módulos, se evaluarán sus resultados y se determinará el desarrollo de los futuros módulos según el interés y las necesidades del alumnado. Este programa forma parte de la nueva propuesta de los cursos en línea de la UNAM-CANADÁ (Tabla 2). Para incorporarse a este programa, se puede acceder directamente a partir del módulo 1; o bien, por medio de un examen de colocación, a módulos posteriores.

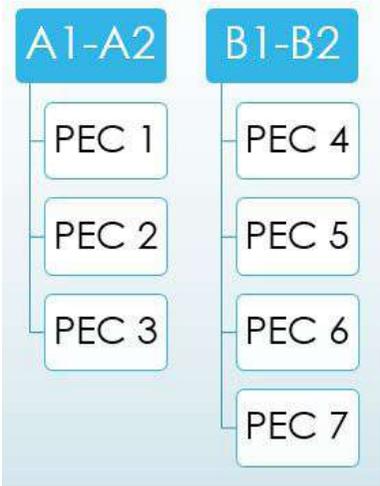


Tabla 2. Esquema del nuevo programa de los cursos en línea. Elaboración propia.

Para el desarrollo del programa, en primer lugar, se seleccionaron los contenidos significativos para el público, no solo en el plano gramatical, sino también en el cultural, con el objetivo de responder mejor a las necesidades que se habían venido detectando en la práctica de los últimos años. En este sentido, el material utilizado para presentar los contenidos (videos, artículos, diálogos, entre otros) pretende ser variado y mostrar la riqueza cultural del mundo hispanoamericano. Además, se integra el contenido cultural e intercultural en el programa mediante talleres. Por lo tanto, ofrecer esta diversidad de forma gradual conforme avanza el nivel de competencia del alumnado, es un objetivo primordial.

Cada unidad temática se desarrolla en dos sesiones sincrónicas (por *MS Teams*) y una sesión asincrónica (trabajo individual, en *Moodle*). Antes de la primera sesión de cada tema en vivo, el alumnado se familiariza con los contenidos a través de la plataforma *Moodle*, recibe retroalimentación del profesorado y tiene la oportunidad de explorar los contenidos a su ritmo. En la primera sesión sincrónica de cada tema, que dura dos horas y media, se desarrollan, refuerzan

y consolidan los contenidos principales. Estos contenidos principales sirven posteriormente para el desarrollo de la tarea, la actividad evaluativa que se realiza en la segunda sesión sincrónica de cada tema. La proporción del trabajo independiente aumenta gradualmente en cada módulo. Cada unidad temática comienza con un elemento de acercamiento al tema por abordar, que puede ser un texto, un audio, un video, un diálogo o una imagen, a partir del cual surgen preguntas que profundizan en los usos prácticos de diferentes estructuras o los refuerzan, y terminan con la aplicación oral de estos contenidos a nivel personal. Después de la primera sesión de cada semana, el grupo realiza las actividades de refuerzo y de preparación para la tarea final de la semana. En la segunda sesión sincrónica, de una hora y media, se lleva a cabo la resolución de dudas, la presentación y la evaluación de la tarea final. Antes del siguiente tema, el alumnado trabaja individualmente para reforzar los contenidos del tema que acaba de estudiar y comienza a explorar los contenidos del nuevo tema. Los temas que se abordan cada semana siguen la misma estructura.

Cada módulo de sesenta horas incluye dos talleres culturales de noventa minutos donde el público conoce un tema cultural de Latinoamérica y participa en una minitarea enfocada en el mismo aspecto cultural. Por ejemplo, en el primer módulo los temas de los dos talleres culturales son *Los paisajes de México* y *Los pueblos de México*, respectivamente. Es importante señalar que estos talleres ofrecen, además de conocimientos culturales, el desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva en un entorno auténtico de exposición a las voces de hablantes nativos, a la vez que sirve como refuerzo de su expresión oral; con esta exposición a rasgos culturales, se fomenta el aspecto social en el grupo, lo cual incide directamente en el estado anímico y emocional, elemento motivador importante en el aprendizaje de una lengua. Este material fue elaborado y piloteado por una becaria de las prácticas profesionales de la UNAM<sup>4</sup>. El formato de los talleres sigue la misma metodología que las diez unidades didácticas de cada módulo: exploración del tema antes de la clase a través de los recursos audiovisuales disponibles en *Moodle*, interacción en clase y una minitarea final.

Además de estos talleres culturales, el programa incorpora dos o tres cápsulas de pronunciación con duración de treinta minutos cada una. En las sesiones se trabajan, de forma individualizada, determinados sonidos que

---

<sup>4</sup> Se trata de Laura Daniela Gutiérrez Batres, pasante de la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas de la FES Acatlán, UNAM, generación 2020-2021.

suelen presentar problemas para quienes aprenden español como segunda lengua. Estas cápsulas fueron elaboradas por otra becaria de la UNAM<sup>5</sup>.

El número de los talleres y las cápsulas varía según avanzan los módulos. De esta manera, el primer módulo cuenta con dos talleres culturales y dos cápsulas de pronunciación, mientras que en el segundo y el tercero hay tres talleres culturales y tres cápsulas de pronunciación.

## Aula virtual

El aula virtual de la UNAM-CANADÁ es *Moodle*. Para las sesiones sincrónicas a distancia, se apoya en *MS Teams*. El uso de las plataformas permite a los alumnos de la UNAM-CANADÁ acceder a la documentación, los audios y al material que el personal docente de los diferentes cursos considere fundamentales o complementarios para el desarrollo y cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. Asimismo, hay una gran variedad de recursos que se pueden crear en *Moodle*. Algunos de los que se han incorporado en este programa son los siguientes: tareas, pruebas de diferentes tipos, juegos interactivos, ejercicios, presentaciones, foros, videos incrustados, lecciones y páginas de contenido. La plataforma *Moodle* es, asimismo, un sistema de gestión del programa, de control de asistencia y calificaciones para los cursos. El acceso virtual a estas actividades ofrece movilidad y flexibilidad al alumnado y al profesorado, de forma que pueden acceder a esta información desde cualquier ubicación.

## Evaluación

La evaluación del desempeño del alumnado es continua. Además de la retroalimentación informal durante las sesiones, se realizan actividades para evaluar tanto orales como escritas. La Tabla 3 presenta las actividades que se evalúan durante cada módulo. Este baremo de puntuación corresponde a un programa coherente con un enfoque comunicativo, en el que se valoran tanto el proceso que está encaminado a conseguir el objetivo, como los logros, orales en particular.

---

<sup>5</sup> Elaboradas por Larissa Sofía Isleño Durán, becaria de español, pasante de la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas, de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. generación 2018-2019.

Tareas finales: 8 x 5% = 40%
Actividades en Moodle = 25%
Proyecto cultural: Presentación oral = 15% Proyecto escrito = 15%
Autoevaluación = 5%

Tabla 3: Criterios de evaluación del *Programa Integral de Español y Cultura*. Elaboración propia.

Las tareas finales tienen sus propias rúbricas, diseñadas específicamente para medir el desempeño del grupo en las ocho tareas, según los objetivos de cada unidad temática. En la Tabla 4 se presenta un ejemplo de una rúbrica de evaluación para una de estas tareas.

### EVALUACIÓN

#### *PEC 1 - TAREA 1: Dar información personal y preguntar sobre los demás.*

Completar una ficha de inscripción con la información personal y completar la de otra persona preguntando su información personal.	1	2
<b>COMPRESIÓN AUDITIVA</b>		
Comprende las preguntas y responde adecuadamente		
<b>COMPRESIÓN LECTORA</b>		
Comprende el contenido del formulario para responder adecuadamente		
<b>PRODUCCIÓN ORAL</b>		
Responde las preguntas adecuadamente		
Usa las estructuras para las presentaciones: verbo SER, verbo LLAMARSE, vocabulario de estado civil-profesiones-números-aficiones básicas-familia.		
<b>PRODUCCIÓN ESCRITA</b>		
Completa la tabla con información personal básica (aficiones, estado civil, familia, profesiones)		

2. Satisfactorio (tiene algunas dudas, pero lo completa satisfactoriamente)

1. Necesita mejorar (tiene muchas dudas y dificultades importantes)

\* Es importante obtener un 80% o más para alcanzar los objetivos de la actividad.

Tabla 4: Ejemplo de una rúbrica de evaluación de las tareas. Elaboración propia.

Las actividades en *Moodle* son autocorregibles en algunos casos, mientras que en otros será necesaria la retroalimentación del personal docente. El proyecto cultural tiene dos componentes, oral y escrito, los cuales se desarrollan durante toda la sesión, con dos entregas del proyecto escrito y retroalimentación continua. La presentación oral y la entrega del texto final se realizan en las últimas dos sesiones. La última clase se dedica a la discusión de los resultados, las experiencias y la autoevaluación, seguida por un cierre del módulo.

Tanto las tareas finales como el proyecto cultural evalúan el desarrollo de la producción e interacción oral. En cuanto a la habilidad escrita, esta se desarrolla con la elaboración de un texto del proyecto cultural, las actividades en *Moodle*, así como a través de los diversos ejercicios que se contemplan de forma progresiva con este objetivo. El profesorado ayuda a cada estudiante, en las diferentes etapas, por medio de correcciones y sugerencias, normalmente a través de la plataforma *Moodle* o por correo electrónico, procedimiento que se va aplicando en las diferentes fases del trabajo escrito. Este proyecto y los ejercicios de escritura consideran un tiempo de autoestudio del alumnado.

Al mismo tiempo, el desarrollo de la habilidad oral incluye una presentación del trabajo escrito al resto de los compañeros en sesión sincrónica. Esta exposición oral supone, igualmente, un tiempo considerable de preparación en casa y de autoformación, que es uno de los principios del enfoque comunicativo: la promoción del aprendizaje activo y la autonomía. Estas exposiciones orales, unidas a las aportaciones comunicativas de las tareas en las que están basados los cursos, constituyen entre 60% y 70% del desarrollo oral total que se realiza en la formación sincrónica de cada curso. Como material para el proyecto cultural, se propone uno de los talleres culturales o temas de interés para el alumnado. De esta manera, las intervenciones orales en el aula sirven como refuerzo para poner en práctica tanto el nuevo vocabulario, como las estructuras utilizadas y el contenido cultural, de acuerdo con el nivel de cada curso.

## **PAPEL DEL EXAMEN SIELE (SERVICIO INTERNACIONAL DE LA EVALUACIÓN DE LA LENGUA ESPAÑOLA)**

La realización del examen SIELE permitirá confirmar los contenidos adquiridos y hacer las recomendaciones de refuerzo oportunas, así como certificar a nivel internacional las habilidades lingüísticas del alumnado. Las personas interesadas pueden presentar este examen en las instalaciones de la UNAM-CANADÁ o en el sitio web del SIELE a partir de abril de 2021, desde cualquier parte de Canadá.

## VIAJES DE INMERSIÓN

La UNAM-CANADÁ ofrece al alumnado reforzar sus conocimientos comunicativos a través de sus cursos de inmersión en sedes de la UNAM en México. Estos cursos están coordinados por la UNAM-CANADÁ y organizados por las sedes participantes, donde se ofrecen cursos de conversación, cultura, gastronomía, entre otros. Actualmente está funcionando el programa de inmersión en Taxco, cuya sede colabora activamente desde hace tiempo en la organización de estos programas. El resultado de estas estancias en México es una experiencia de motivación e intercambio cultural inigualable; al mismo tiempo, el programa cumple con las expectativas del alumnado de UNAM-CANADÁ.

## ESTADO ACTUAL Y PROYECCIONES

Actualmente el desarrollo de este programa está en la etapa de pilotaje. El primer módulo, PEC 1, se había pilotado con un grupo de seis voluntarias y voluntarios en otoño de 2020. Durante la sesión de invierno de 2021, este primer módulo actualizado se impartió a un grupo de cuatro participantes: dos mujeres y dos hombres. Cada participante entró en el programa mediante un examen de colocación y se le asignó a este curso por su interés en el estudio profundo del idioma y la intención de trabajar de cinco a seis horas por semana. Se le informó de la metodología del curso y de la estructura general del programa. El segundo módulo, PEC 2, se piloteó por primera vez con un grupo de cuatro voluntarias que cumplieron con los prerrequisitos de nivel para participar. Dos de ellas son alumnas de la UNAM-CANADÁ del *Programa de comunicación oral*; las otras dos son estudiantes externas que han aprendido español por otras vías. El PEC 3, el tercer módulo, está en proceso de desarrollo del material y se habrá piloteado en la primavera de este año. Durante cada pilotaje se realizan los cambios necesarios a los materiales, tareas, recursos y a la organización del módulo. Al final de cada sesión se actualizan los recursos en Moodle. Al mismo tiempo, durante la primavera-verano se ofrecerán los primeros dos módulos. En otoño del 2021, se van a impartir los tres primeros. Se propone que al final del tercer módulo se aplique el examen SIELE *Global*, lo que servirá como una herramienta adicional para evaluar el éxito del programa. De allí, se analizarán los resultados del último pilotaje y se tomará la decisión sobre el futuro desarrollo del programa, en particular, si se considera adecuado seguir con los futuros módulos o si se limitará a los primeros tres. Esta decisión dependerá del interés del público y de los resultados del desempeño de las personas inscritas.

## CONCLUSIONES

El nuevo programa de español y cultura de la UNAM-CANADÁ recoge, dentro del marco del enfoque por tareas, los objetivos generales de la institución y los retos del contexto actual en concordancia con las necesidades de la comunidad. De igual forma, establece una metodología de cursos en línea empleando materiales que representan la variedad y riqueza cultural del mundo hispanohablante. Este programa modular ofrece sesiones dinámicas de trabajo en grupo y colaborativo, la incorporación del elemento cultural de modo significativo, así como oportunidades de desarrollar las habilidades necesarias para el autoaprendizaje. En suma, el alumnado desarrolla las cinco competencias: la comprensión auditiva y lectora, la interacción oral y escrita y la interculturalidad a lo largo de todas las actividades pero, especialmente, en las tareas finales de cada tema, las cuales son parte esencial del enfoque pedagógico del programa.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Caws, C. (2021). Regard sur l'approche actionnelle en apprentissage-enseignement du français: Tâches, communications, (inter)actions. Éditions Maison des Langues. <https://emdl.us/regard-sur-lapproche-actionnelle-en-apprentissage-enseignement-du-francais-taches-communications-interactions/>
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación de aprendizaje mediante tareas. *MarcoELE: revista de didáctica ELE*, 12: 1-26. <https://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>

- Hamilton, V. R. (2018). Blended learning and second language acquisition in the classroom. *Graduate Research Papers*, 337. <https://scholarworks.uni.edu/grp/337/>
- Instituto Cervantes (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)
- Plesec Gasparic, R. (2017). [Reseña de Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*]. *Centre for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 173-176. <https://core.ac.uk/download/pdf/95411154.pdf>
- Robles Ávila, S. (2019). A vueltas con el enfoque orientado a la acción: leyendo las nuevas aportaciones desde el volumen complementario del MCER (2017). *Álabe* 19. <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/498/312#>
- Tawil, H. (2018). The Blended Learning Approach and Its Application in Language Teaching. *International Journal of Language and Linguistics*, 5(4). [http://www.ijllnet.com/journals/Vol\\_5\\_No\\_4\\_December\\_2018/6.pdf](http://www.ijllnet.com/journals/Vol_5_No_4_December_2018/6.pdf)
- Willis, D. y Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford University Press.



## Las fórmulas rutinarias en la enseñanza del español como lengua extranjera para principiantes: alternativa didáctica en contexto de inmersión

### Routine formulas in the teaching of Spanish as a foreign language to beginners: a didactic alternative in an immersion context

*Yariuska Aguilera Gámez\**  
*Yessy Villavicencio Simón\*\**

#### RESUMEN

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de las unidades fraseológicas en los cursos de español como lengua extranjera (ELE) de la Universidad de Oriente, Cuba, se evidencia una limitada interpretación de las fórmulas rutinarias; esto reduce las posibilidades de interacción del estudiante no hispanohablante en el nivel de referencia A1 en el contexto de inmersión sociocultural cubano. Por tal motivo, el objetivo del artículo es examinar algunos fundamentos teóricos y metodológicos para desarrollar la enseñanza de las fórmulas rutinarias en el referido proceso. La metodología utilizada es la revisión bibliográfica con un enfoque cualitativo y exploratorio. El análisis de las fuentes teóricas consultadas revela la importancia del tratamiento de las fórmulas rutinarias en la enseñanza del ELE (Penadés, 1999; Fernández, 2004; Cortina, 2009; Martín, 2010; Villavicencio, 2011; Rodríguez, 2013; Timofeeva, 2013; Alessandro, 2015; Saracho, 2015; Szyndler, 2015; Aguilera y Villavicencio, 2017; Villavicencio y Grajales, 2019). No obstante, aún se carece de estudios que profundicen en la aplicación de tareas

\* Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Oriente, Cuba. Profesora asistente de inglés en el Centro de Idiomas de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la misma universidad. Ha participado como ponente en eventos internacionales e impartido cursos de inglés en nivel posgrado para docentes de lenguas extranjeras.

\*\* Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Oriente, Cuba. Profesora Auxiliar de ELE en el Centro de Idiomas de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la misma universidad. Actualmente es doctoranda del Programa de Posgraduación en Letras: Enseñanza de Lengua y Literatura (PPGL) por la Universidad Federal do Tocantins-UFT, Brasil. Ha colaborado en revistas internacionales y capítulos de libros. Asimismo, ha impartido cursos de posgrado sobre la didáctica de ELE.

de aprendizaje con énfasis en el tratamiento metodológico a las fórmulas rutinarias, cuyo propósito sea que los estudiantes del nivel A1 puedan apropiarse de estas como elementos representativos del registro coloquial, debido a su variedad y alta frecuencia de uso en la lengua española. Por estas razones, proponemos un conjunto de tareas didácticas que favorezcan la enseñanza de este tipo de unidad fraseológica y posibiliten ampliar las competencias léxica, sociolingüística y pragmática del estudiante no hispanohablante en contexto de inmersión sociocultural.

**Palabras clave:** español como lengua extranjera (ELE); fórmulas rutinarias; registro coloquial; tareas didácticas; unidades fraseológicas

## ABSTRACT

In the process of teaching and learning of phraseological units in the courses of Spanish as a foreign language at the Universidad de Oriente, Cuba, there is evidence of a limited interpretation of routine formulas, which hinders the interactive possibilities of the non-Spanish-speaking student at the A1 reference level in the context of Cuban socio-cultural immersion. For this reason, the aim of the article is to examine some theoretical and methodological foundations for developing the teaching of routine formulae in the aforementioned process. The methodology used is the literature review with a qualitative and exploratory approach. The analysis of the theoretical sources consulted reveals the importance of the treatment of routine formulas in the teaching of Spanish as a foreign language (Penadés, 1999; Fernández, 2004; Cortina, 2009; Martín, 2010; Villavicencio, 2011; Rodríguez, 2013; Timofeeva, 2013; Alessandro, 2015; Saracho, 2015; Szyndler, 2015; Aguilera y Villavicencio, 2017; Villavicencio y Grajales, 2019). However, there is still a lack of studies on the application of learning tasks with an emphasis on the methodological treatment of routine formulae, whose purpose is to enable A1 level students to appropriate them as representative elements of the colloquial register, due to their variety and high frequency of use in the Spanish language. For these reasons, we propose a set of didactic tasks to favour the teaching of this type of phraseological unit in such a way that it also makes it possible to broaden the lexical, sociolinguistic and pragmatic competences of non-Spanish-speaking students in a context of sociocultural immersion.

**Keywords:** Spanish as a foreign language; routines expressions; colloquial register; didactic tasks; phraseological units.

## 1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de una lengua extranjera incluye su fraseología, en tanto es considerada un elemento facilitador para la transmisión de la cultura perteneciente a una comunidad lingüística, la cual se nutre del empleo reiterativo de las unidades fraseológicas (UF) por parte de los hablantes en la comunicación interpersonal. Dadas las particularidades de uso e interpretativas de este tipo de unidades léxicas compuestas, vinculadas a los valores específicos de una lengua nacional como realidad dinámica, resulta representativa su condición idiosincrásica, lo cual supone que manifiesta la identidad de una colectividad e incide en la comunicación intercultural (Martí, 2005).

El estudio de las unidades fraseológicas posibilita la práctica de los componentes socioculturales y lingüísticos a partir de los significados culturales que transmiten, acordes con el contexto de inmersión lingüística. Escandell (1996) destaca la activación y accesibilidad a la información enciclopédica y al conocimiento del mundo asociada al significado léxico en la interacción comunicativa, ya que las unidades léxicas ofrecen un conjunto de contenidos experienciales que están determinados por la cultura.

Los resultados de numerosas investigaciones en el campo de la fraseodidáctica o didáctica de la fraseología constatan la necesidad de profundizar en el tratamiento del componente fraseológico como contenido para ampliar la competencia léxica en estudiantes de lenguas extranjeras desde múltiples perspectivas (Gómez, 2000; Baralo, 2006; Villavicencio, 2011; Alessandro, 2015; Saracho, 2015; Szyndler, 2015). Desde una aproximación didáctica, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER, Consejo de Europa, 2002), contempla la competencia léxica como parte de la competencia lingüística que incluye los conocimientos léxicos, gramaticales, semánticos, fonológicos, ortográficos y ortoépicas. Está mediatizada por el conocimiento del mundo del hablante relacionado con su cultura y lengua materna, así como por sus competencias generales. Le permite reconocer la polisemia o riqueza semántica de una unidad léxica, asignarle el significado y el sentido adecuado, según el contexto de uso, atendiendo al conocimiento léxico que posee en la lengua meta. Así, la define como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, y se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales” (Consejo de Europa, 2002: 108).

Aunque el componente fraseológico es imprescindible en la didáctica de lenguas extranjeras, su tratamiento constituye un aspecto problemático

debido a sus características formales y semánticas (alto grado de fijación e idiomática) y a la ausencia de referencias claras acerca de los tipos de *UF* que deben trabajarse en los distintos niveles de enseñanza. Un factor clave que dificulta su enseñanza-aprendizaje es tanto el nivel de decodificación del significado fraseológico, como el nivel de producción lingüística, en el que el alumno tiene que emplear de forma apropiada este tipo de unidad léxica en correspondencia con las situaciones comunicativas (Szyndler, 2015). Atendiendo al valor pragmático de las *UF*, su estudio se aleja del proceso didáctico próximo a su funcionalidad en la interacción comunicativa, dada su productividad y elevada frecuencia, como vocabulario básico (Saracho, 2015). En tal sentido, se considera primordial la comprensión y el dominio de un repertorio de unidades fraseológicas relativas a la interacción oral conversacional de registro coloquial.

El análisis realizado acerca del concepto de *UF* permite asumir, para los fines didácticos del presente estudio, una definición en su acepción más amplia de acuerdo con Corpas (1996), que engloba las locuciones, fórmulas rutinarias, colocaciones y paremias (proverbios, refranes y modismos), las cuales forman combinaciones de palabras de uso frecuente actualizado en el discurso, directamente vinculadas con la cultura de una comunidad, como parte de su saber lingüístico. Están relacionadas con la variante conversacional del lenguaje, al cual le imprimen diversos matices y valores significativos. Poseen fijación interna y unidad de significado, esto es, presentan estabilidad semántico-sintáctica, equivalen al lexema simple o al sintagma, pueden pertenecer a varios tipos categoriales y cumplen diversas funciones sintácticas.

Pese a la diversidad conceptual en lo concerniente a las *UF*, se concuerda con la delimitación del sistema fraseológico español señalado por Corpas (1996), en tanto resulta más útil desde el punto de vista didáctico para la presentación y práctica de esta tipología de unidades léxicas, pues constituye una propuesta de clasificación más amplia. Presta atención tanto a criterios gramaticales y semánticos como pragmáticos. De esta manera, combina el término de enunciado con el de fijación en la norma, en el sistema o en el habla, para ordenar las *UF* en tres grandes esferas: colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos, que se subdividen, a su vez, en diversos tipos de unidades fraseológicas en virtud de varios criterios adicionales (categoría gramatical, función sintáctica, carácter de enunciado, independencia textual, etcétera). Para Corpas (1996), las fórmulas rutinarias carecen de autonomía textual, pues su aparición está determinada por situaciones comunicativas precisas. Se separan en fórmulas discursivas (fórmulas de apertura, de cierre

y de transición discursiva) y fórmulas psicosociales y de expresión del estado mental o sentimental del emisor.

Por su parte, Cárdenas (2001) las define como fórmulas de contacto, fraseologismos pragmáticos o fórmulas ritualizadas de cortesía. Las fórmulas rutinarias o de interacción social constituyen marcadores discursivos y, por ende, desempeñan una función textual: conectores, operadores argumentativos y marcadores conversacionales. Los operadores constituyen adverbios pragmáticos que actúan como intensificadores o atenuadores sobre el acto principal de su enunciado. Muchos marcadores conversacionales forman parte de lo que Corpas (1996) denomina fórmulas psicosociales y de expresión del estado mental o sentimental del emisor.

El estudio de las UF se reserva para los niveles superiores B2 (Nivel Avanzado), C1 (Nivel de Dominio Operativo Eficaz) y C2 (Nivel de Maestría), cuando los estudiantes han alcanzado cierto nivel de competencia comunicativa que les permite captar sus diferentes sentidos y usarlas en contextos lingüísticos apropiados (Consejo de Europa, 2002; López, 2010). En esta misma línea, el MCER (2002) expone que el estudiante de un nivel C1 “tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio, que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales”, y en el nivel C2 debe demostrar poseer un “buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales” (Consejo de Europa, 2002, p. 109). Es por ello que las unidades fraseológicas comienzan a formar parte del bagaje lingüístico de los hablantes de lenguas extranjeras en el nivel intermedio avanzado (B2). Sin embargo, según Saracho (2015: 156), “los criterios de inclusión de las UF en los niveles más elevados (C1 y C2) es un error didáctico que se propicia por no establecerse un contexto teórico fraseológico coherente”.

A pesar de que en los últimos años se ha experimentado un notable avance en la caracterización e importancia de este tipo de unidad fraseológica en la didáctica de lenguas extranjeras (Penadés, 1999; Fernández, 2004; Cortina, 2009; Martín, 2010; Villavicencio, 2011; Rodríguez, 2013; Timofeeva, 2013; Alessandro, 2015; Saracho, 2015; Szyndler, 2015; Aguilera y Villavicencio, 2017; Villavicencio y Grajales, 2019), aún existe una gran diversidad de criterios que dificultan su estudio. Las indagaciones bibliográficas posibilitan destacar la carencia de referencias que profundicen en la aplicación de tareas de aprendizaje, con énfasis en el tratamiento metodológico a las fórmulas rutinarias, cuyo propósito sea que los estudiantes del nivel A1 puedan apropiarse de las condiciones socioculturales del registro coloquial español en contexto de inmersión sociocultural. El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, Instituto Cervantes, 2006), como documento de referencia para la enseñanza del español como lengua extranjera, demuestra la relevancia del aprendizaje de las unidades fraseológicas en lenguas extranjeras. En este sentido, incorpora

en su repertorio un gran número de UF teniendo en cuenta el enfoque léxico, que implica un concepto de léxico mucho más amplio del tradicionalmente aceptado, al considerar más rentables las descripciones funcionales que las listas de vocabulario; esto supone un cambio positivo y necesario en la didáctica de lenguas extranjeras (López, 2010). Así, el PCIC indica que, en el nivel inicial, deben introducirse las fórmulas rutinarias; a partir del B1, las colocaciones, y, en el C1, las locuciones y paremias.

Se asume que la presentación de las fórmulas rutinarias en la clase de español resulta pertinente siempre y cuando el alumno sienta la necesidad, el interés y la motivación por el conocimiento de las UF, a partir de la contextualización pragmática. Siguiendo a Penadés (1999), las fórmulas rutinarias deben estar presentes en el currículo del alumno de ELE desde el primer momento en que entra en contacto con la lengua española; la cuestión se centra entonces no en si se tienen que enseñar o no, sino en saber cuáles presentar a los alumnos en función de su nivel.

En este estudio nos centramos en analizar las fórmulas rutinarias que constituyen enunciados fraseológicos, los cuales pertenecen exclusivamente al acervo sociocultural de la comunidad hablante. Presentamos algunos fundamentos teóricos y metodológicos para desarrollar la enseñanza de las fórmulas rutinarias en los cursos de español como lengua extranjera (ELE) en contexto de inmersión.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de las unidades fraseológicas en los cursos de ELE en la Universidad de Oriente, Cuba, se evidencia una limitada interpretación de las fórmulas rutinarias, lo que dificulta las posibilidades de interacción del estudiante no hispanohablante en el nivel de referencia A1. Para favorecer la enseñanza de este tipo de UF, representativa del registro coloquial, por su variedad y alta frecuencia de uso en la lengua española, proponemos un conjunto de tareas didácticas.

## 2. CONTEXTUALIZACIÓN Y MARCO TEÓRICO

Atendiendo a la pertinencia de estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las fórmulas rutinarias, se aplicaron instrumentos de recogida de datos, como entrevistas no estructuradas, a un total de once docentes de la disciplina Práctica Integral del Español como Lengua Extranjera, en el Departamento de Idiomas de la Facultad de Humanidades en la Universidad de Oriente, Santiago de Cuba; se realizaron asimismo encuestas a los estudiantes de grupos multiculturales del nivel A1, y se llevó a cabo una observación directa de las clases. El propósito del uso de estos métodos empíricos consistió en diagnosticar, por un lado, el grado de conocimiento sobre las vías para

el tratamiento didáctico de las fórmulas rutinarias en las clases de ELE y, por otro, las deficiencias en relación con el dominio de dichas UF por parte de los estudiantes no hispanohablantes del nivel seleccionado.

El análisis mostró deficiencias para comprender las claves semánticas y pragmáticas presentes en las fórmulas rutinarias, lo que obstaculiza su apropiación para lograr la adecuación sociolingüística en contextos de interacción social; mostró asimismo errores de producción relacionados con los usos lingüísticos de las fórmulas rutinarias, lo que dificulta su empleo en el intercambio comunicativo en el contexto sociocultural donde aprenden el idioma español; indicó asimismo insuficiente utilización de corpus lingüístico representativo del registro coloquial español en los materiales y manuales empleados en las clases. Sobre la base de esta problemática, se revela un escaso tratamiento didáctico a las fórmulas rutinarias representativas del registro coloquial en la enseñanza-aprendizaje del ELE, lo que limita el desarrollo de la competencia sociolingüística en los estudiantes.

Como hablantes no nativos, tienden a emplear pocas fórmulas rutinarias, por lo que producen un discurso carente de expresividad, aunque dominen los aspectos léxicos, gramaticales y fonostilísticos. La inadecuación pragmática de las UF al estilo que exige la situación de habla constituye uno de los errores que suelen cometer en el nivel léxico los alumnos principiantes. Un uso inadecuado de una UF puede romper las normas de cortesía y, a su vez, crear malentendidos al no ajustarse al contexto social. Esto puede originarse en una interferencia pragmlingüística, en la “transferencia de estrategias de actos de habla de una lengua a otra; o también de enunciados sintácticos o semánticamente equivalentes, que, por diferente sesgo interpretativo, tienden a transmitir una fuerza elocutiva diferente en otra lengua” (Thomas, 1983:101, citado por Escandell, 1996; Peláez, 2017).

Debido a que las fórmulas rutinarias poseen un significado social o discursivo y muestran la actitud del hablante ante el enunciado, su enseñanza procura al aprendiz los medios lingüísticos necesarios para desenvolverse en situaciones específicas de la vida cotidiana con nativos. De manera general, en las fórmulas rutinarias se transmiten a menudo sentimientos, actitudes o juicios del hablante vinculados con su experiencia social; es decir, las UF verbalizan contenidos afectivos e imprimen mayor espontaneidad, naturalidad y fluidez al discurso. Por este motivo, se considera que los significados afectivos de algunas unidades, los cuales dependen del contexto, constituyen una traba para la comunicación. Precisamente, la mayor dificultad que encuentra el alumno no hispanohablante para comprender el significado radica en la función expresiva que proporciona

un matiz emocional valorativo o estilístico (pragmalingüístico), motivado por implicaciones de tipo sociocultural.

Dado que expresan diversos contenidos pragmáticos, como las relaciones entre los interlocutores, la actitud y las opiniones del hablante en las interacciones, para la comprensión y el dominio de las connotaciones socioculturales de las UF, es preciso que los alumnos sean capaces de reconocer los rasgos de formalidad e informalidad lingüística, vinculados al eje de variación diafásica y al concepto de registro. Entre los aspectos sociolingüísticos que deben aprender los estudiantes, se torna imprescindible el conocimiento de las variedades situacionales o diafásicas, las cuales involucran cambios en el lenguaje a partir de la situación en la que se encuentra el hablante. Desde este punto de vista, lo que provoca el cambio es el grado de formalidad de las circunstancias, entendido como la estricta observancia de las reglas, normas y costumbres en la comunicación lingüística.

Albelda y Colomer (2006) plantean que el registro formal presenta los siguientes rasgos: relación social y/o funcional de desigualdad entre los interlocutores; relación vivencial de distancia; marco de interacción no familiar o no cotidiano; temática especializada; finalidad transaccional; planificación discursiva; y tono formal. Por su parte, el registro informal se caracteriza prototípicamente por los rasgos contrarios: relación social y/o funcional de igualdad entre los interlocutores; relación vivencial de proximidad; marco de interacción familiar o cotidiano; temática no especializada y/o cotidiana; finalidad interpersonal; ausencia de planificación; y tono informal. Dentro del registro informal, se ubica el registro coloquial del español, entendido como la expresión natural, sencilla, espontánea, relajada, expresiva y familiar empleada por los hablantes en su vida cotidiana para participar en distintas situaciones comunicativas según el marco social en el que se encuentran (Aguilera y Villavicencio, 2017).

En la enseñanza de ELE, el estudio del registro coloquial adquiere un mayor nivel de complejidad, pues el estudiante no solo debe apropiarse del sistema lingüístico nuevo, sino también familiarizarse con los contextos y componentes socioculturales en los que se manifiesta la lengua objeto de estudio. En este sentido, se asume que el estudiante debe conocer el registro coloquial en el nivel elemental del aprendizaje de una lengua (Santos, 1994; Llamas, 2005). Este aspecto lingüístico no debe ser relegado a niveles de perfeccionamiento del idioma, ya que les facilita a los aprendices la interacción en distintos contextos comunicativos.

Briz (1996) entiende el registro coloquial del español como nivel de habla; es un uso socialmente aceptado en situaciones cotidianas de comunicación, es decir, una variedad de uso en situación, no vinculado en exclusiva a un nivel

de lengua determinado y en el que los vulgarismos y dialectalismos aparecen en función de las características de los usuarios. Así, este autor organiza las regularidades lingüísticas del registro coloquial español teniendo en cuenta los diferentes niveles del análisis lingüístico: (i) en el nivel fónico, incluye la entonación, los alargamientos fónicos, las vacilaciones fonéticas, la pérdida y adición de sonidos, y la pronunciación marcada y enfática; (ii) en el nivel morfosintáctico, incluye los conectores pragmáticos, los intensificadores, los atenuantes, los déicticos y las relaciones temporales aspectuales; (iii) en el nivel semántico, analiza las frecuencias léxicas y el lenguaje coloquial.

En relación con este último nivel, Rodríguez (2013) argumenta que el expresivo patrimonio de la lengua española se refleja de manera notable en la fraseología del idioma, especialmente en sus aspectos coloquiales, caracterizados por la espontaneidad, la naturalidad y la fluidez que presentan. En otras palabras, la lengua coloquial, por ser un registro informal y espontáneo en el que el hablante expresa libremente sus emociones, sin limitaciones, es rica en unidades fraseológicas. Algunas son características del registro coloquial, a pesar de que se usan en todos los registros debido a su diversificación diatópica, diastrática y diafásica, tales como las fórmulas rutinarias.

Como indica Jirón (2008), tales expresiones aparecen de modo especial en los diálogos cotidianos, de fácil acceso para los hablantes nativos que implementan su uso de un modo natural, basado en la imitación, repetición y posterior almacenamiento y memorización en su repertorio. El vocabulario frecuente resulta imprescindible en la construcción, estructuración y organización de cualquier mensaje y responde exactamente a las necesidades del estudiante en diversas situaciones comunicativas. Su conocimiento receptivo y productivo contribuye al desarrollo de la competencia sociolingüística y pragmática. Esta competencia se interrelaciona con el uso funcional de los recursos lingüísticos; es decir, se ocupa de la realización de los actos de habla y cómo se encadenan en la conversación o en el texto, lo que se designa también como la competencia funcional. Comprende, además, la competencia discursiva y la ordenación de las oraciones y del texto (Consejo de Europa, 2002).

Por su parte, Bachman (1995) explica que la competencia pragmática abarca la sociolingüística y la funcional o elocutiva. La competencia sociolingüística se refiere al conocimiento de las variedades de registro de acuerdo con los factores contextuales y las normas sociales y culturales de interacción; y la competencia funcional, al conocimiento de las convenciones que rigen la realización adecuada de las funciones de la lengua. Indiscutiblemente, esta competencia está asociada a la competencia sociocultural, pues la enseñanza de las lenguas extranjeras no puede verse alejada del contexto sociocultural en el que se establece un vínculo entre el proceso de aprendizaje de la lengua

y la cultura meta, cuyo propósito es favorecer las habilidades socioculturales y pragmáticas que permitan al alumno la interacción comunicativa de forma apropiada (Ayora, 2017).

La competencia sociolingüística implica que el estudiante debe estar familiarizado con los parámetros que definen las relaciones sociales entre los cubanos, a fin de poder seleccionar y emplear las fórmulas rutinarias apropiadas a las distintas situaciones comunicativas. Por tanto, el conocimiento receptivo y productivo de estas fórmulas rutinarias procura al hablante los medios lingüísticos necesarios para desenvolverse en situaciones específicas de la vida cotidiana (Villavicencio y Grajales, 2019).

Pese al estudio de algunas unidades fraseológicas, la observación directa a las clases de ELE para principiantes permitió apreciar insuficiente sistematicidad del trabajo con muestras de lengua que reflejen el empleo coloquial de la lengua española. Se utilizó una guía de observación de la práctica docente a tres clases de 40 minutos de duración cada una en varios grupos del nivel A1. Las limitaciones diagnosticadas revelan que, en escasas circunstancias, el docente de ELE puede profundizar en los rasgos típicos de las expresiones lingüísticas del registro informal de la lengua española. Se advierte la carencia de contextos de uso adecuados para la comprensión y producción de las fórmulas rutinarias según la realidad en la que el estudiante aprende la lengua, lo cual obstaculiza la interpretación y apropiación de la función comunicativa. Por consiguiente, las acciones didácticas manifiestan el empleo de insuficientes procedimientos didácticos, estrategias y métodos en la enseñanza de este tipo de unidad léxica desde la perspectiva didáctica de la fraseología del ELE, lo que dificulta el perfeccionamiento de la competencia léxica en los aprendices.

Por tanto, la presentación de cualquier aspecto relacionado con el registro coloquial del español desde los primeros niveles de aprendizaje debe ir acompañada de la explicación, por parte del profesor, de la situación, de los usos plurifuncionales y contextuales de estas unidades fraseológicas según las normas sociales y culturales que rigen el comportamiento verbal de la comunidad lingüística. Esto supone una eficaz producción en mensajes pragmáticamente adecuados, tanto en las secuencias conversacionales espontáneas como en la expresión escrita. Por ende, la contextualización de las formas lingüísticas ayuda a evitar errores pragmáticos y sociolingüísticos relacionados con el uso inadecuado del registro (Briz, 2002 citado por Albelda y Colomer, 2006). Por estas razones, se reconoce la necesidad de enseñar el registro coloquial de la lengua española desde los niveles iniciales del proceso de enseñanza-aprendizaje del español para estudiantes no hispanohablantes, con énfasis en el tratamiento didáctico de las fórmulas rutinarias en dicho proceso, como una opción válida para desarrollar las competencias pragmática

y sociolingüística en el alumnado. Es innegable la significación práctica de tareas didácticas que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje de las fórmulas rutinarias, en cuanto le permiten al docente explicar aspectos socioculturales que están estrechamente vinculados con estas expresiones.

### 3. MUESTRA DE TAREAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS FÓRMULAS RUTINARIAS EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Teniendo en cuenta la determinación de las deficiencias diagnosticadas, a continuación se ejemplifica una secuenciación de tareas didácticas para la enseñanza de las fórmulas rutinarias, como parte de una clase de un nivel de referencia A1. Según se define en el MCER (Consejo de Europa, 2002), dicho nivel tiene como finalidad principal utilizar el idioma para mantener una interacción, hacerse entender en una variedad de situaciones, así como tener capacidad para enfrentar de forma flexible los problemas cotidianos. Generalmente, comprende situaciones donde el discurso se articula con claridad en el nivel de lengua estándar.

Adoptamos los presupuestos teóricos y metodológicos de Timofeeva (2013) con respecto a que el significado de las UF depende del enunciado en el cual se insertan; de ahí que el análisis del funcionamiento comunicativo de este tipo de unidad debe realizarse dentro de una secuencia textual, a partir de la presentación articulada y sistematizada de las distintas informaciones que configuran el significado fraseológico tanto en el nivel semántico como el nivel pragmático. Se trata de diseñar actividades destinadas a formar la capacidad del alumno de identificar, comprender y explicar las unidades fraseológicas en un texto. En tal sentido, la autora subraya: “[...] la explicación del significado de una UF [...] le confiere una ordenación y sistematización que actúan como un procedimiento mnemotécnico, con lo cual el estudiante consigue solventar mejor las diversas aristas formales y semánticas que presentan algunas UF” (Timofeeva, 2013, p. 332).

También asumimos la propuesta de Gómez (1997, 2000), sustentada en el modelo del heptágono para la enseñanza del léxico que incluye aspectos lingüísticos y didácticos esenciales para la enseñanza-aprendizaje de las UF. Conforme el carácter pluridimensional de la competencia comunicativa del hablante, en este modelo convergen la valoración semántica (idiomaticidad), sintáctica (fijación) y pragmática (institucionalización, valores sociolingüísticos), de acuerdo con los planteamientos de la semántica estructural (clasificaciones tipológicas) y de la semántica cognitiva (categorizaciones, prototipos). Comprende, además, la interrelación directa de

varias fases complementarias, centradas en los ejes operativo e interpretativo. Primeramente, se realiza la presentación de una determinada UF, en la cual se tienen en cuenta la observación, el análisis y la inducción (fase operativa). Luego se pasa a la comprensión o interpretación, en la que son fundamentales la hipótesis, la producción y la experimentación (fase receptiva). Este proceso se complementa con la utilización y sistematización donde el estudiante generaliza (fase reproductiva) para sucesivamente memorizar y conceptualizar (fase de control). La deducción, la retención y la recapitulación o consolidación mediante nuevas aplicaciones son esenciales en la última etapa (fase de transferencia). La finalidad de estos procedimientos metodológicos es desarrollar en el alumno la habilidad analítica, la habilidad asociativa y la hipotético-deductiva que le permitan ampliar los conocimientos esquemático o enciclopédico, contextual (semántico) y pragmático (significado intencional) para comunicarse en la lengua extranjera con precisión.

Considerando los diversos ámbitos que se podrían presentar en el aula, para la elaboración de las actividades se han escogido las celebraciones, tales como los cumpleaños y las fiestas populares, como tema de interés para el alumnado no hispanohablante. Estos acontecimientos están acompañados de ciertos rituales, como bailes, música, comida criolla, costumbres y tradiciones específicas de la cultura meta que podrían resultar atractivos y motivadores. De este modo, se sugiere el estudio de las fórmulas de felicitación o formulación de buenos deseos como actos de habla corteses que se realizan en todas las lenguas y culturas (Peláez, 2017).

Para algunos estudiantes, sería un primer acercamiento al conocimiento de estos componentes socioculturales desde la clase. Es apropiado que los profesionales de ELE del centro universitario los trabajen según los intereses, las características y las necesidades comunicativas del grupo de alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del español. De acuerdo con Ayora (2017), el aprendizaje de la lengua debe ir más allá del enfoque funcional, por lo que es fundamental integrar el componente cultural a la enseñanza de contenidos lingüísticos.

El tema seleccionado será el contexto específico en el que se desarrollarán todas las actividades orientadas por el docente, estructuradas de modo coherente desde una integración de las destrezas lingüísticas a desarrollar en el nivel A1. Resultaría factible, por tanto, aplicar un enfoque interactivo, comunicativo y sistémico en las clases que facilite el aprendizaje de las fórmulas rutinarias en relación con sus usos y significados contextualizados en función de la comunicación (Villavicencio, 2011). Es por ello que el estudio exhaustivo de las fórmulas rutinarias psicosociales (fórmulas rutinarias sociales o de cortesía y fórmulas rutinarias expresivas) deberá prestar atención a la funcionalidad

de dichas expresiones mediante referentes contextuales significativos (véanse Tablas 1 y 2), teniendo en cuenta el nivel de lengua que posee el alumno y sus necesidades comunicativas en contextos de inmersión sociocultural.

Plantaremos entonces los elementos de la propuesta didáctica.

## Objetivos

- Comprender textos informativos relacionados con las celebraciones y fiestas populares y tradicionales en Santiago de Cuba.
- Identificar expresiones para saludar, opinar, valorar, criticar, preguntar y expresar intenciones o deseos, lamentar, disculparse, justificar, felicitar, sugerir, agradecer, invitar, aceptar, rechazar, entre otras, del registro coloquial español.
- Comprender las expresiones más frecuentes en el registro coloquial del español.
- Emplear adecuadamente las fórmulas rutinarias tanto en el discurso oral como escrito.
- Comprender las técnicas del debate.
- Desarrollar la fluidez oral mediante el uso de fórmulas rutinarias como elementos representativos del español coloquial.

## Sistema de conocimientos

- Expresiones para saludar, opinar, valorar, criticar, preguntar y expresar intenciones o deseos, lamentar, disculparse, justificar, felicitar, sugerir, agradecer, invitar, aceptar, rechazar, expresar emoción, buenos deseos, acuerdo y desacuerdo.
- Aspectos socioculturales sobre los patrones de comportamiento de la cultura meta en relación con las celebraciones, y las fiestas populares y tradicionales en Santiago de Cuba.

## Contenidos funcionales

Expresiones para saludar, opinar, valorar, criticar, preguntar y expresar intenciones o deseos, lamentar, disculparse, justificar, felicitar, sugerir, agradecer, invitar, aceptar, rechazar, expresar emoción, buenos deseos, acuerdo y desacuerdo, entre otras.

## Contenidos léxicos

Vocabulario más frecuente concerniente a las celebraciones en Cuba, y las fiestas populares y tradicionales en Santiago de Cuba.

Fórmulas rutinarias más frecuentes en el registro coloquial del español.

## Contenidos gramaticales

Se sistematizan los contenidos gramaticales generales que han estudiado, asociados a las funciones comunicativas de las expresiones y con el tema específico de interés.

## Contenidos socioculturales

Patrones de comportamiento de la cultura cubana en relación con las celebraciones, las fiestas populares y tradicionales, así como algunos usos sociales relativos a los regalos.

## Propuesta de actividades

1. ¿Sabes qué son las "Noches Santiagueras"? Lee el siguiente diálogo entre Julia y Sonia en el que una de ellas irá a "La Noche Santiaguera", en Cuba. Después de leer el diálogo, responde los ejercicios que se presentan a continuación.

**Julia**  
¡Hola, Sonia!

**Sonia**  
¡Eh! ¿Y qué, cómo estás Julia?

**Julia**  
Ahí...Oye, si puedes, hoy por la noche hay una fiesta en la casa de Pedro a eso de las 8 que es su cumpleaños. ¿Vamos?

**Sonia**  
Ay, chica, lo siento, pero no puedo, es que ayer quedé con mi prima para ir a la noche santiaguera hoy. Mira, ve a ver si Elena puede ir contigo.

**Julia**  
- ¡Ah! ¡Qué malo! Está bien, no importa, es que quería ir contigo a la casa de Pedro, pero bueno...

**Sonia**  
Gracias por pensar en mí. Discúlpame. Te dejo que tengo cosas que hacer. Salúdame a Pedro. Y de nuevo gracias por la invitación. ¡Que disfrutes!

**Julia**  
De nada. Bueno, nos vemos después. ¡Pásalo bien en la noche santiaguera! ¡Chao!

**Sonia**  
¡Chao!

**a) Señala Verdadero o Falso:**

Julia invita a su amiga Sonia al cumpleaños de Pedro. \_\_\_\_\_

Sonia le sugiere a Julia ir a la fiesta de Pedro sola. \_\_\_\_\_

Sonia va a La Noche Santiaguera con su prima. \_\_\_\_\_

**b) Responde oralmente las siguientes preguntas:**

Julia hace una invitación a su amiga. ¿Cómo lo expresa?

Sonia no acepta la invitación. ¿Cómo lo dice? ¿Conoces otras formas?

¿Qué dice Sonia para expresar acuerdo con la justificación de Julia?

¿Cómo agradece Sonia la invitación a Julia?

¿Sabes qué es La Noche Santiaguera? Explica las características de esta fiesta popular en la ciudad de Santiago de Cuba. Puedes investigar con las personas locales de Santiago. Comenta si te gustaría ir a una Noche Santiaguera.

**Observa**

**Expresiones para aceptar invitaciones**

¿Vamos a la fiesta de Pedro?

- Está bien.
- De acuerdo.
- ¡Claro que sí!
- ¡Ay, sí, vamos!
- Sí, cómo no.
- Seguro, ¡vamos!



## Practica

1. Relaciona las expresiones de la lista A con las situaciones de la lista B (Tabla 2).

A	B
1. ¡Qué bueno!	a. Agradeces al dueño de la casa de alquiler su ayuda para estudiar español.
2. ¡Qué va! No tengo tiempo.	b. Tu compañera de clase no puede estudiar hoy contigo porque está enferma.
3. Te lo agradezco mucho.	c. Tu amigo te cuenta que se divirtió mucho en su fiesta de cumpleaños el año pasado.
4. ¡Qué lástima!	d. Tu amiga acepta tu justificación porque no puedes ir a su casa.
5. No importa.	e. Rechazas la invitación de un amigo para ir a la playa.

Tabla 2. Relación de columnas. Elaboración propia.

Las actividades que se presenten en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español, debidamente relacionadas, de lo simple a lo complejo, estarán dirigidas a sistematizar las fórmulas rutinarias en diversos contextos de uso con el fin de que el alumnado principiante pueda comprender su utilidad para interactuar en el contexto sociocultural donde estudia la lengua meta. De ahí que los conocimientos previos de los alumnos sobre este contenido léxico-funcional adquirido en las clases son fundamentales para asimilar sus sentidos en la práctica. Las deficiencias que pueden presentarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje permitirán al docente realizar las modificaciones oportunas de algunos de los pasos metodológicos, con el fin de lograr una óptima orientación del contenido para el desarrollo de las actividades.

## CONCLUSIONES

A efectos del objetivo de nuestro trabajo, nos centramos en el tratamiento didáctico de las fórmulas rutinarias psicosociales, en tanto su comprensión y dominio por el usuario de la lengua resulta fundamental en la interacción oral conversacional en las relaciones interculturales. Dichas unidades fraseológicas poseen un significado social o discursivo y muestran la actitud del hablante ante el enunciado, por lo que su enseñanza propicia que los aprendices no hispanohablantes lleven a cabo con éxito la interacción social. Su estudio constituye una materia problemática que suscita un creciente interés en el ámbito de la didáctica del español como lengua extranjera, por ser elementos representativos del registro coloquial, por su variedad y por su alta frecuencia de uso. Las contribuciones teóricas y prácticas de las investigaciones en lo relativo a la didáctica de las UF evidencian la pertinencia del conocimiento de las fórmulas rutinarias para la interacción comunicativa en ELE.

Sin embargo, se han encontrado escasas investigaciones referidas a la elaboración de tareas didácticas (Penadés, 1999; Ruiz, 2000; Fernández, 2004; Jirón, 2008; Cortina, 2009; Martín, 2010; Rodríguez, 2013; Timofeeva, 2013; Saracho, 2015) que posibiliten el tratamiento didáctico de las fórmulas rutinarias características del registro coloquial español en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE en contexto de inmersión sociocultural. Pese al estudio de algunas unidades fraseológicas en las clases de ELE para principiantes, puede apreciarse que aún es insuficiente la sistematicidad del trabajo con muestras de lengua que reflejen el empleo coloquial de este tipo de UF. La inadecuación pragmática de las fórmulas rutinarias al registro de habla constituye uno de los errores que suelen cometer en el nivel léxico los principiantes de ELE en la Universidad de Oriente, Cuba. Pero ello se debe no solo a que poseen una

limitada competencia léxica en el idioma español (Baralo, 2006; Aguilera y Villavicencio, 2017), sino también a su insuficiente habilidad sociolingüística e igualmente pragmática.

En tal sentido, hemos pretendido con la presente propuesta ofrecer algunos presupuestos teóricos y metodológicos sobre este objeto de estudio y aportar una secuenciación de tareas para un nivel de lengua A1, con el fin de favorecer su enseñanza en el ámbito de la didáctica de ELE, buscando que puedan servir como medio complementario para que el docente de la institución universitaria profundice en los contenidos lingüísticos, funcionales y socioculturales de este nivel, teniendo en cuenta el tratamiento al registro coloquial español. Así, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las fórmulas rutinarias en la dinámica de la clase de ELE, el docente deberá prestar atención a la interrelación directa de varias fases complementarias centradas en los ejes operativo e interpretativo, a fin de facilitar su comprensión por el alumno (Gómez, 2000), como se puede ver en la siguiente tabla:

Fase operativa	Presentación de las fórmulas rutinarias: observación, análisis e inducción.
Fase receptiva	Interpretación del sentido de las fórmulas rutinarias: hipótesis, producción y experimentación.
Fase reproductiva	Generalización: utilización y sistematización de las fórmulas rutinarias.
Fase de control	Memorización y conceptualización de las fórmulas rutinarias.
Fase de transferencia	Consolidación: deducción, retención y recapitulación de las fórmulas rutinarias.

Tabla 3. Fases complementarias. Elaboración propia sustentada en Gómez (2000).

Ello posibilitaría mejorar las competencias léxica, sociolingüística y pragmática en el estudiante para un apropiado empleo de las fórmulas rutinarias psicosociales en sus producciones orales en situaciones y contextos variados.

## REFERENCIAS

- Aguilera Gámez, Y. y Villavicencio Simón, Y. (2017). Tratamiento didáctico del registro coloquial para el desarrollo de la competencia sociolingüística en el nivel elemental de ELE. En *Nuevos estudios sobre Comunicación Social*, Vol II, Centro de Lingüística Aplicada, Santiago de Cuba, 533-536.
- Albelda Marco, M. y Colomer Fernández, Ma. J. (2006). La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial, (3). [https://marcoele.com/descargas/3/albelda-fernandez\\_registro-coloquial.pdf](https://marcoele.com/descargas/3/albelda-fernandez_registro-coloquial.pdf)
- Alessandro, A. (2015). Didáctica de la fraseología: una experiencia desde el marco de la investigación en la acción educativa. *Zona Próxima*, (22), 172-192. <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n22/n22a13.pdf>
- Ayora Esteban, C. (2017). La competencia sociolingüística y los componentes culturales dentro del proceso del proceso de enseñanza-aprendizaje del español en un contexto de submersión lingüística. *Pragmalingüística*, (25), 31-49. <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/3667>
- Bachman, L. (1995). «Habilidad lingüística comunicativa». En Llobera, M. (coord.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa (pp. 105-127).
- Baralo, M. (2006). *Cómo crear redes entre palabras en el aula de ele*. Conferencia presentada en el III Encuentro Práctico de Profesores de ELE Würzburg. Difusión. <https://studylib.es/doc/7646069/c%C3%B3mo-crear-redes-entre-palabras-en-el-aula-de-ele>
- Briz, A. (1996). *El español coloquial: Situación y uso*. Arco Libros.
- Cárdenas Molina, G. (2001). Fórmulas ritualizadas de cortesía: aspectos sociolingüísticos, estilísticos y paisológicos. En *Actas-ii*, VII Simposio Internacional de Comunicación Social, Santiago de Cuba, 430-434.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de Fraseología española*. Gredos.

- Cortina Pérez, B. (2009). Una propuesta didáctica para la mejora de la competencia conversacional de una LE mediante secuencias formulaicas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 99-115. <https://core.ac.uk/download/pdf/38833498.pdf>
- Escandell Vidal, Ma. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Ariel Lingüística.
- Fernández Prieto, M. J. (2004). La enseñanza de la fraseología. Evaluación de recursos y propuestas didácticas. En M. A. Castillo Carballo *et al.* (Coords.). *Las gramáticas y los diccionarios de la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla, 349-356. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0347.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0347.pdf)
- Gómez Molina, J. R. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. *Reale 7, Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 69-93 [http://cvc.cervantes.es/obref/antologia\\_didactica/morfologia/gomez.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/morfologia/gomez.htm)
- Gómez Molina, J. R. (2000). Las unidades fraseológicas del español: una propuesta metodológica para la enseñanza de las locuciones en la clase de ELE. En Ma. J Coperías, J. Redondo, J. Sanmartín (Eds.), *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua. Quaderns de Filologia* (pp. 111-134). Universitat de València.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.
- Jirón Erwenne, C. (2008). *La enseñanza de unidades fraseológicas en diálogos situacionales*. Auladiez, <https://doczz.es/doc/5874479/la-ense%C3%B1anza-de-unidades-fraseol%C3%B3gicas-en-di%C3%A1logos>
- Martí Sánchez, M. (2005). Explorando la definición real de los fraseologismos. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac)*. <http://www.ucm.es/info/circulo/no24/marti.htm>
- Martín Aizpuru, L. (2010). Las fórmulas rutinarias sociales en la clase de español como lengua extranjera (ELE). *Lenguas Modernas*, (36), 65-84. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/30681/32437>
- Penadés Martínez, I. (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Arco Libros.
- Rodríguez Becerril, P. (2013). *Las fórmulas rutinarias en la enseñanza de ele. Revisión de algunas propuestas didácticas* [Tesis de maestría, Universidad de Oviedo]. Repositorio institucional Universidad de Oviedo [https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/17358/TFM\\_?jsessionid=1601C8AF1EC039DE6F95E3D95B822F91?sequence=3](https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/17358/TFM_?jsessionid=1601C8AF1EC039DE6F95E3D95B822F91?sequence=3)

- Ruiz Gurillo, L. (2000). Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros. Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua. En Ma. J Coperías, J. Redondo, J. Sanmartín (Eds.), *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua. Quaderns de Filologia* (pp. 259-275). Universitat de València.
- Santos Gargallo, I. (1994). Lo coloquial en la enseñanza del español como lengua extranjera en niveles elementales. En *Actas iv asele*. 437-447. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/04/04\\_0437.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0437.pdf)
- Saracho Arnáiz, M. (2015). Cómo desarrollar la competencia fraseológica en la clase de ELE. En *xxvi Congreso Internacional de asele. La formación y competencias del profesorado de ele*. Granada. 921-931. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/26/26\\_0921.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0921.pdf)
- Szyndler, A. (2015). La fraseología en el aula de E/LE: ¿un reto difícil de alcanzar? Una aproximación a la fraseodidáctica. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (27), 197-216. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2015.v27.50867](http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50867)
- Timofeeva Timofeev, L. (2013). La fraseología en la clase de lengua extranjera: ¿misión imposible? *Onomázein*, (28), 320-336. [http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/N28/28-24\\_Timofeeva\\_FINAL.pdf](http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/N28/28-24_Timofeeva_FINAL.pdf)
- Villavicencio Simón, Y. (2011). Aproximación pragmática al estudio de las unidades fraseológicas en el nivel avanzado de ELE: propuesta didáctica. *Santiago*, 124, 76-94. <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/145110105/998>
- Villavicencio Simón, Y. y Grajales Melián, I. G. (2019). Recensión de Tristán Pérez, A. MA. y Cárdenas Molina, G. (2016). *Diccionario ejemplificado del Español de Cuba*. Instituto de Literatura y Lingüística. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 3 (1), 119-122.



## Loureda, O. y Schrott, A. (2021). *Manual de lingüística del hablar*. De Gruyter

Moisés López Olea  
Centro de Enseñanza para Extranjeros  
Universidad Nacional Autónoma de México

Típicamente, el aprendizaje de una segunda lengua se asocia clara y directamente con el habla. Es cierto que aprender lenguas conlleva el desarrollo de otras habilidades; no obstante, lo más común es preguntar *¿hablas español?*, *¿qué idiomas hablas?* Parece innegable que, cuando una persona quiere aprender una lengua, lo más natural es que busque ante todo hablar. El habla es compleja y, por ello, requiere un estudio riguroso, por lo que la lectura de obras de referencia sobre este tema es fundamental.

Si bien el *Manual de lingüística del hablar*, editado por Óscar Loureda y Angela Schrott, no es un libro enfocado a la enseñanza de lenguas, definitivamente será muy útil para este ámbito. Los editores explican que el término *lingüística del hablar* engloba con amplitud aspectos sobre la comunicación, el análisis del discurso, el análisis conversacional, la lingüística textual y la pragmática. Este es uno de los grandes aciertos del manual.

Sin duda, se trata de una obra monumental. Esta descripción no es una hipérbole, y tiene poco que ver con el tamaño físico del libro; más bien se relaciona tanto con el hecho de que aborda holísticamente la lengua y la comunicación, como con la trayectoria de los grandes colaboradores en cada capítulo del libro; este manual es, además, una contribución desde la hispanidad a los estudios lingüísticos. En resumen, se trata de una obra holística, abarcadora y completa, que actualiza con rigor el panorama de los estudios en lingüística.

Este destacado manual compila 42 capítulos y se divide en diez secciones. Cada capítulo es una espléndida contribución, pero sería imposible reseñar en pocas páginas de manera justa la totalidad de textos que lo componen, así que comentaré con brevedad los capítulos que, a mi juicio, cobran mayor relevancia para la labor de enseñar ELE, y explicaré las razones por las cuales pienso que su lectura enriquecería el trabajo de los profesores de segundas lenguas en general.

Para empezar, en la enseñanza de lenguas se busca desarrollar en los estudiantes las competencias comunicativas. Por eso sería ideal que los profesores tuviéramos una noción clara de lo que implica la comunicación. El capítulo 3, titulado *El hablar como hecho pragmático-comunicativo*, de

María Victoria Escandell-Vidal, propone justamente una caracterización de la comunicación como un proceso multifacético y complejo. La autora propone las nociones de acción, convención, intención, interacción y cognición para caracterizar la actividad comunicativa. Es evidente que este capítulo se suscribe a la comunicación ostensivo-inferencial<sup>1</sup>. Si tomamos como punto de partida en nuestra práctica docente este modelo de comunicación, quizás lograremos mejores explicaciones sobre esta.

Por otro lado, Covadonga López Alonso y Arlette Séré Baby presentan el capítulo 7, titulado *El hablar y el contexto*. En el aula, la práctica comunicativa idealmente debería estar contextualizada, aunque no siempre es así; todavía en la actualidad es común encontrar *input* oracional, descontextualizado y aislado en clases y en materiales. Pero ¿qué es el contexto? ¿cómo analizarlo y describirlo? Las autoras proponen respuestas para estos cuestionamientos. La importancia de este capítulo radica en que se presenta una definición integradora del contexto y se abordan sus dimensiones lingüística, pragmática, interaccional y cognitiva. La lectura de este capítulo puede contribuir de manera rigurosa a clarificar la noción de contexto.

En otro tema, el capítulo 11, *Las relaciones entre el hablante y el oyente: la cortesía verbal*, de Marta Albelda Marco, es de gran utilidad para quien busque comprender las nociones de imagen, convención e indirección, y los actos de habla típicamente corteses, así como la manera en la que estos se cristalizan en la lengua a través de fórmulas y estrategias lingüísticas. Este tema es uno de los más tratados en el área de enseñanza de lenguas, sobre todo en cuestiones de variación sociocultural. Es claro que este capítulo puede ayudar a comprender por qué los hablantes elegimos hablar de una u otra forma con nuestros interlocutores, lo cual atañe a la competencia pragmática y sociocultural, ambas fundamentales en el aprendizaje de L2.

La oralidad, como se ha mencionado, es fundamental en el aprendizaje de segundas lenguas. El lenguaje hablado tiene, asimismo, gran preponderancia tanto en la enseñanza como en la evaluación de L2. Por estas razones, el capítulo 12, de Araceli López Serena, titulado *El hablar y lo oral*, es una lectura obligada para docentes que se interesen en conocer planteamientos que distinguen la oralidad por su medio (gráfico o fónico), por su concepción (hablada o escrita), y por factores que intervienen en la oralidad, como la inmediatez, la distancia, lo coloquial y lo formal. La conversación, que suele formar parte de los títulos de cursos y clases de español para hablantes de otras lenguas, queda estrechamente relacionada con estos temas. ¿Qué enseñamos cuando enseñamos a conversar? Habría que reflexionar si verdaderamente

<sup>1</sup> Para profundizar sobre este modelo, se sugiere revisar la obra de Sperber y Wilson (1995) o en el ámbito hispánico, Escandell Vidal (2014).

enseñamos a conversar en la cultura mexicana o si presentamos únicamente actividades de producción oral. En este contexto, el capítulo 13, titulado *La conversación coloquial como prototipo de lo dialogal*, de Antonio Briz Gómez y Amparo García-Ramón, contribuye de modo sustancial a entender lo que es la conversación y cómo ha sido su estudio, particularmente con base en el análisis conversacional<sup>2</sup>. Será, sobre todo, de gran ayuda a quienes enseñan ELE revisar la noción de conversación como género discursivo en este capítulo, así como las características planteadas sobre ella que en ocasiones se transfieren a otros géneros, a lo que los autores llaman *conversacionalización*, a fin de iniciar una reflexión sobre qué contenidos tendríamos que cubrir en la clase para realmente enseñar conversación en español como segunda lengua.

Por otra parte, la cotidianidad actual sucede en internet y en dispositivos electrónicos. El capítulo 16, de Francisco Yus, *Los textos digitales y multimodales*, adquiere gran importancia para comprender cómo los textos digitales tienen características de la oralidad y en qué consisten los llamados *cibergéneros*. El texto aborda, asimismo, la manera en la que se combinan diversos sistemas semióticos para conformar textos multimodales. La lectura de este capítulo nos ayudaría, por ejemplo, a comprender que los libros de texto y los materiales didácticos suelen ser, de hecho, ejemplos de multimodalidad que actualmente no podemos dejar de lado en la realidad digital.

En la complejidad de la comunicación también intervienen signos no verbales, en combinación o en sustitución de los verbales. Por ello, es recomendable que todo profesor de lenguas revise el capítulo 17 titulado *La comunicación no verbal*, de Ana María Cestero Mancera. En este texto, la autora trata nociones como *paralenguaje*, *quinésica*, *proxémica* y *cronémica*, además del tratamiento de la gestualidad en la comunicación y de lo no verbal en aplicaciones de mensajería instantánea. Este capítulo tiene gran alcance en la enseñanza de español a los estudiantes del CEPE, cuyo bagaje cultural se ve reflejado, también, en sus tradiciones comunicativas no verbales, a veces diferentes en la cultura mexicana.

El capítulo 25 se titula *El hablar y el discurso repetido: la fraseología*, escrito por Carmen Mellado, Gloria Corpas y Katrin Berty. En términos de competencia léxica, lenguaje formulaico e idiomática, este capítulo es importante para la enseñanza de unidades fraseológicas. El texto trata nociones como *discurso repetido*, *variación fraseológica* y *fijación*, fundamentales en este ámbito.

Hay, asimismo en el manual, un capítulo de especial interés para la enseñanza y la evaluación de lenguas con fines específicos: español para abogados, para doctores, para los negocios, para el turismo, etcétera. Y también se abordan

---

<sup>2</sup> En el ámbito mexicano, se sugiere revisar la obra de Vázquez Carranza (2019).

cursos y exámenes de certificación, particularmente con fines académicos, como el EXELEAA del CEPE. En este sentido, habría que caracterizar claramente a qué llamamos español académico. Justamente, el capítulo 33, titulado *El discurso científico-académico*, de Gisela Elina Müller, puede guiar la toma de decisiones sobre los constructos empleados tanto para la enseñanza, como para la evaluación con fines académicos.

Finalmente, otro capítulo de suma pertinencia para la enseñanza de segundas lenguas, quizás el más relacionado al contexto del CEPE, es el 39, *El hablar desde la didáctica: las destrezas comunicativas*. Fue escrito por Daniel Cassany, Boris Vazquez-Calvo, Liudmila Shafirova y Leticia-Tian Zhang. El texto parte de la noción tradicional de destrezas lingüísticas, tanto de las cuatro prototípicas, como de las integradas en la actualización del MCER, la mediación, la interacción y la conversación, pero innova al abordar la comprensión oral audiovisual y la escritura digital. La propuesta más importante que presenta es una clasificación de las destrezas comunicativas en la que añade los recursos lingüísticos digitales. Considero fundamental la revisión de este capítulo tanto para actualizar los cursos de lenguas a la realidad de hoy en día, como para acercarse a una manera de analizarla.

Fuera del ámbito de la enseñanza, pero muy relacionado a este, se encuentra el ámbito de la investigación. Quienes enseñamos lenguas también podemos ser analistas de datos lingüísticos. En este sentido, el capítulo 18, de Margarita Borreguero Zuloaga, trata *Las unidades del discurso y el texto escrito*, el cual funge como una guía para analizar este tipo de datos. Sugiero revisar en especial el capítulo 19, con el título *Las unidades del hablar: la oralidad*, escrito por Salvador Pons Bordería y Shima Salameh Jiménez, sobre todo si los profesores de lengua tienen interés en realizar estudios sobre oralidad y conversación. Este capítulo muestra, en forma clara y accesible, cuáles son las categorías de análisis de la oralidad, con base, sobre todo, en las propuestas del grupo Val. Es. Co.: subacto, acto, intervención/turno, intercambio/alternancia de turnos, diálogo, discurso. Es un capítulo sobre cómo segmentar muestras de oralidad, principalmente de conversaciones. La segmentación del discurso suele ser problemática para todo analista; un texto como este es, sin duda, una guía para quienes deseen realizar investigaciones sobre la oralidad y la conversación.

Otras contribuciones del manual versan sobre la gramática del texto y del discurso, la filología, el discurso como práctica social y multimodal, la argumentación, la identidad de los participantes en la interacción comunicativa, la modalidad en el enunciado y en la enunciación, la polifonía, la lengua escrita y la escrituralidad, los medios de comunicación, la semántica, la estructura informativa, la intertextualidad, las tradiciones discursivas, la adquisición y el deterioro del lenguaje, y otros ámbitos como la literatura, el discurso

tecno-científico, el discurso político, el discurso y la verdad, la traducción y la interpretación, la edición y la crítica textual, entre otras.

Es complejo redactar una reseña que refleje con justicia el contenido de un manual monumental como el editado por Óscar Loureda y Angela Schrott. Pero cierro esta reseña con la esperanza de que, en ella, queden reflejadas las razones por las cuales el *Manual de lingüística del hablar* es útil, relevante y necesario para el ámbito de la enseñanza de español para extranjeros en el CEPE y para las segundas lenguas en general.

## REFERENCIAS

- Escandell-Vidal, M. V. (2014). *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*. Akal.
- Sperber y Wilson (1995). *Relevance. Communication and cognition*. Blackwell Publishing.
- Vázquez Carranza, A. (2019). *Análisis conversacional. Estudio de la acción social*. Universidad de Guadalajara.



## Cassany, Daniel (2021). *El arte de dar clase*. Anagrama.

Estefany Isabel Macías Rioja  
Centro de Enseñanza para Extranjeros  
Universidad Nacional Autónoma de México

La obra de Daniel Cassany es un referente para estudiantes y profesores que trabajan con el lenguaje. Ya sea para desarrollar una lectura crítica, o para mejorar la expresión escrita, los libros de Cassany no solo son útiles, sino que también su lectura resulta un deleite. A inicios del 2021, la editorial Anagrama, en su colección *Argumentos*, publicó la última entrega del autor, *El arte de dar clase* con la acotación (*según un lingüista*). Esta nota que encontramos en la portada es importante porque, aunque el título es muy amplio y sugerente, este *arte de dar clase* está principalmente dirigido a los docentes que imparten materias relacionadas con la lengua. Dentro de la obra no se especifica que el *arte* sea para la enseñanza de la lengua materna o de segundas lenguas; sin embargo, las experiencias y sugerencias que encontramos a lo largo del libro pueden aplicarse a cualquiera de estos dos ámbitos.

El autor advierte en la presentación que el texto tiene un tono ensayístico, con anécdotas y comentarios personales que lo alejan del academicismo, lo cual puede considerarse como un gran acierto, ya que al hablar de lo que ocurre en el aula y de lo que hace el docente en ella, no hay otra manera de abordar esto sino mediante la voz más personal del profesor-escritor. De esta manera, el lector conoce propuestas, técnicas, recursos y estrategias que han sido usadas de manera empírica por el autor. En este sentido, la experiencia de leer este libro es semejante a la de sentarse con un colega a dialogar. Durante este diálogo podemos reconocer situaciones o estrategias que ya hemos aplicado en nuestras clases; o bien habrá algunas ideas que no nos convenzan del todo, así como también encontraremos propuestas de acción que deseemos poner en práctica lo más pronto posible.

*El arte de dar clase* se compone de nueve capítulos en total y cada uno cierra con un epílogo en el que el autor recomienda otras lecturas para ampliar y profundizar sobre el tema que trata; de igual manera, pone a consideración sobre la mesa algunas reflexiones para sus lectores.

El recorrido comienza con el capítulo que aborda todo lo que conlleva el primer día de clase: desde las cuestiones emocionales en las que se ve envuelto el profesor antes del primer encuentro con los estudiantes (por ejemplo, al sentir la angustia y el estrés de la incertidumbre), hasta las acciones que

lleva a cabo para gestionar la clase mediante la planeación, la preparación y la incorporación de la tecnología. El tratamiento de este último tema en el capítulo es especialmente interesante debido a que el autor trata por primera vez en esta obra el impacto que ha traído la pandemia de COVID-19 al ámbito educativo. Así, en el contexto del primer día, el autor hace hincapié sobre la importancia de la preparación de los espacios virtuales para recibir a los estudiantes el primer día de clase.

El capítulo 2 versa sobre cómo tratar al alumnado en el salón de clase. Es decir, se refiere a cuestiones básicas acerca de cómo establecer una relación personal con los alumnos, la importancia de aprender sus nombres, las técnicas para memorizarlos, cómo hacer un análisis de sus necesidades, y cómo conocer su repertorio lingüístico, su cultura y las otras culturas con las que han convivido. De igual manera, considera relevante identificar si están familiarizados con la cultura meta, cuáles son sus hábitos de estudio y su bagaje tecnológico, por mencionar algunos ejemplos.

Toda esta información se encuentra de manera clara y esquematizada en cuadros en los que el autor presenta estrategias, métodos, recomendaciones y casos. Así, estos cuadros son de gran utilidad, ya que el lector puede encontrar de manera fácil la información práctica que se expone en cada capítulo. Al mismo tiempo, en esta organización esquematizada de puntos clave, Cassany presenta información que permite el debate desde diversas perspectivas. Es decir, para un profesor novel, la información puede resultar ejemplar y de utilidad, ya que funciona como un referente. En cambio, para docentes con más experiencia, es probable que algunas estrategias o el tratamiento de algunos casos difieran de sus propias técnicas o prácticas. Esto no tiene que ser forzosamente negativo, pues aquí es donde comienza el diálogo con el autor al surgir preguntas como, ¿qué habría hecho yo en su lugar?, ¿cómo lo hago yo? o ¿cómo adaptaría esta propuesta a mi realidad? De esta manera, cada lector va construyendo su propia experiencia con el libro, y va reconociéndose (o no) en él, ya que hay una gran carga de subjetividad cuando se habla del actuar docente. Esto se vincula con otros títulos que tratan sobre la formación de profesores de lenguas (Woodward, 2002; Alonso, 2014). En ambas obras, las autoras ofrecen estrategias, técnicas y recomendaciones con ejemplos basados en su experiencia docente. El relato de dichas experiencias y anécdotas no tiene una función prescriptiva, es decir, no son recetas a prueba de fracasos, simplemente son testimonios sobre cómo solucionaron algunas situaciones de acuerdo con su contexto.

Siguiendo el tono personal de estas obras, los capítulos 3, 4 y 5 se caracterizan por la voz anecdótica del autor. Mientras que el capítulo 3 inicia con el relato de algunos recuerdos del autor sobre su experiencia con el trabajo cooperativo,

los capítulos 4 y 5 tratan sobre la comunicación con los alumnos, desde cómo plantear y transmitir instrucciones efectivas, hasta cómo manejar la conducta no verbal. Aunque estos capítulos tengan como referencia la experiencia y las vivencias del autor, su aportación consiste en hacer conciencia en el profesor sobre estos aspectos de naturaleza instintiva que van apareciendo sobre la marcha. Cassany reconoce que se sabe poco sobre qué gestos, miradas o posturas dan confianza a estudiantes con los que no compartimos la misma cultura (p. 60); su objetivo no es dar respuesta a estas preguntas, sino más bien sensibilizar a los docentes sobre estos temas.

El capítulo 6, titulado “La clase digital”, constituye un referente que registra el proceso vivo de la repentina digitalización de las actividades docentes que hemos experimentado debido a la pandemia. Al respecto, el autor empatiza con los docentes y da voz a pensamientos y sentimientos que probablemente muchos profesores experimentaron al principio de la contingencia sanitaria. Asimismo, ofrece algunas recomendaciones para optimizar el trabajo del docente en línea, como organizar los espacios virtuales de aprendizaje para que los estudiantes suban sus trabajos, que el profesor planifique muy bien la evaluación y la corrección de los trabajos para que estas actividades no se conviertan en tareas engorrosas, y que verifique que los recursos en línea que utiliza sean adecuados, en el sentido de que sean sitios estables, seguros, científicos y pedagógicos. Vale la pena leer con detenimiento este capítulo, porque aporta información útil acerca del uso de recursos de aprendizaje digitales. En el epílogo de este capítulo, el autor ofrece perspectivas sobre el futuro de la educación al decir que esta será híbrida y, por lo tanto, el papel del personal docente tendrá que ajustarse ante este panorama, en el cual una gran parte del profesorado apenas está incursionando.

En los capítulos 7, 8 y 9, Cassany aborda las habilidades de recepción y producción desde una perspectiva constructivista del aprendizaje y plantea andamiajes para ayudar a que los aprendientes desarrollen las destrezas lingüísticas. De esta manera, en el capítulo 7, “Ayudar a comprender”, el autor desarrolla los diferentes grados de esta habilidad receptora y propone diversas técnicas para la comprensión oral y la comprensión de lectura. En relación con esta última, el enfoque está encaminado a desarrollar una lectura crítica, tema que ha desarrollado en otras obras, como (Cassany, 2013, 2012). Sin embargo, la característica de las técnicas reunidas en este volumen consiste en que están enfocadas específicamente a la aplicación en la enseñanza de una manera práctica y esquemática.

Otros temas que conforman la especialidad del autor son la expresión oral y escrita, los cuales están desarrollados ampliamente en los capítulos 8 y 9, respectivamente. En estos capítulos encontramos la esencia de la obra y los

años de experiencia de Cassany *in a nutshell*. La valiosa aportación de estos capítulos consiste en el enfoque en la docencia a fin de aplicar de la mejor manera las estrategias de desarrollo, corrección y evaluación de la expresión escrita y oral.

En resumen, *El arte de enseñar* de Daniel Cassany es una obra que llega como una bocanada de aire fresco a la actividad docente que desarrollamos en la actualidad. La manera en la que está escrito y organizado no solo hace que la lectura sea amena, sino que permite localizar de manera rápida y eficiente la información que se busca consultar, gracias a los cuadros donde se esquematizan las técnicas, los ejemplos de casos y las propuestas del autor. Sin duda este es un material de enorme utilidad para los estudiantes que se encuentran en proceso de formación como profesores de lenguas, al mismo tiempo que es un material de consulta para profesores más experimentados en busca de soluciones y propuestas prácticas para problemáticas reales y actuales.

## REFERENCIAS

- Alonso, E. (2014). *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?* Edelsa.
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2012). *En línea: leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Woodward, T. (2002). *Planificación de clases y cursos*. Cambridge University Press.



**Decires** es una publicación editada en línea y de libre acceso alojada en [www.decires.unam.mx](http://www.decires.unam.mx) del Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM. Ciudad Universitaria, segundo semestre 2021.