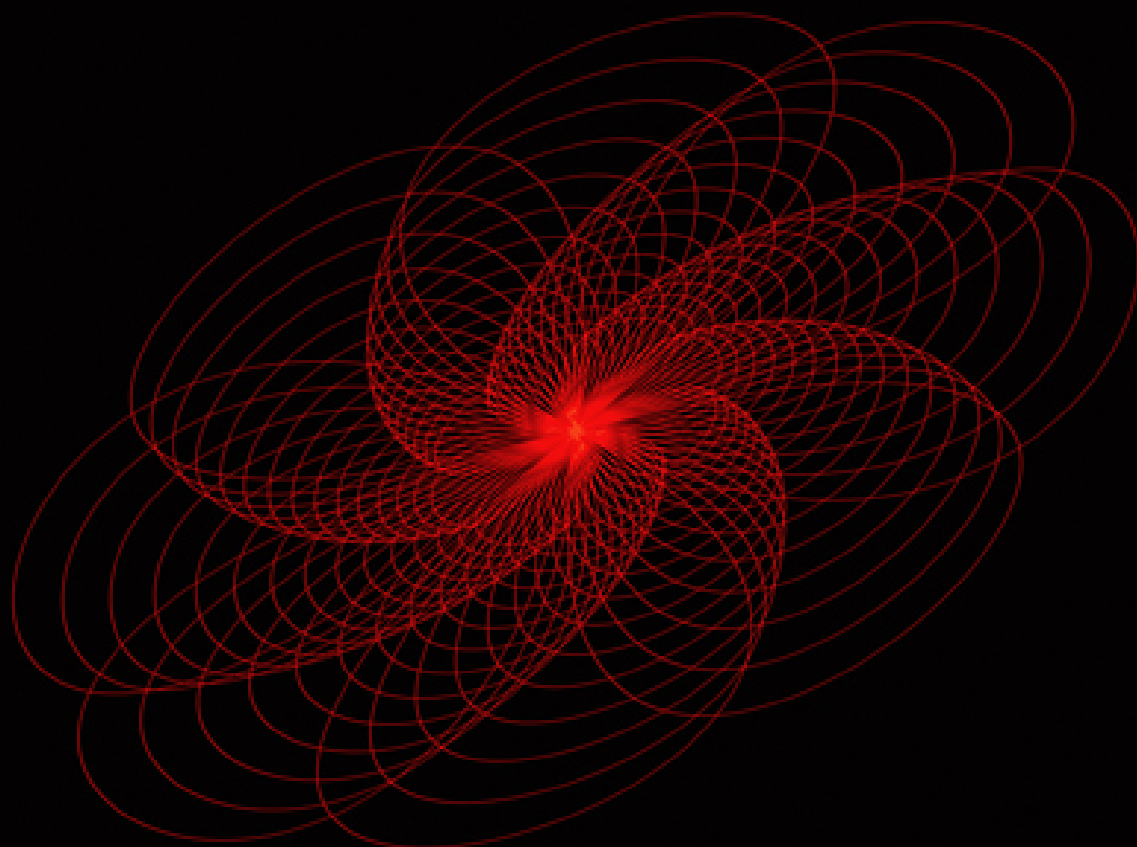




DEC*i*RES

REVISTA DEL CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS
Vol. 21 • Núm. 25 • Primer semestre 2021 • Enero - Junio



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CEPE
CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS

CONTENIDO

Presentación 3

ESPAÑOL

El tema gastronómico en el aula ELE: programación, presentación y ejercitación en los manuales 9
Laura Arroyo Martínez

La inteligencia artificial y la enseñanza de lenguas: una aproximación al tema 29
José Carlos Escobar

LITERATURA

Cuentos y vericuetos: literatura para hablantes de herencia de español del suroeste de Estados Unidos 45
Diana Barraza Ontiveros

TRADUCCIÓN

Identidades cronotópicas. Sobre la organización espaciotemporal de quiénes somos 63
Jan Blommaert y Anna De Fina

RESEÑAS

Holgado Lage, A. (2017). Diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español como segunda lengua. Peter Lang. 85
Moisés López Olea

Aguirre, C. (2019). Gramática y enseñanza de español. Los aspectos más relevantes del aprendizaje de español. España: Punto y Coma, Habla con Eñe. 254 pp. 89
Jesús A. Meza Morales

PRESENTACIÓN

En el año de la celebración del centenario del Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM, concluimos con este número 25 de *Decires* el proceso de transición anunciado en el número anterior. Cerramos así una época más de la revista para dar inicio a una nueva etapa, que iniciará con la publicación del número 1 el próximo julio.

En los artículos aquí publicados observarán ya la tendencia hacia la interdisciplinariedad, así como el interés en abordar temáticas relacionadas con la lengua y la cultura desde perspectivas multi e interculturales. Gracias a la generosidad de la Universidad de Georgetown, contamos en este número con la traducción de un trabajo interdisciplinario de especial importancia. Inauguramos así la sección de Traducción, que dará a conocer estudios que abran espacios de investigación inéditos.

Sirva esta breve presentación para abrir el diálogo con los textos de este número.

ESPAÑOL

La revisión crítica y el análisis comparativo de los manuales que utilizamos para enseñar español a extranjeros son aspectos que, de acuerdo con Laura Arroyo Martínez, necesitan mayor atención. En “El tema gastronómico en el aula ELE: programación, presentación y ejercitación en los manuales”, la autora apunta que uno de los principales beneficios sería el de contar con manuales de lengua seleccionados con base en criterios claros, normalizados y revisados sistemáticamente.

Arroyo evalúa los contenidos socioculturales que manejan cuatro libros para enseñar ELE y se apoya en los criterios de una autora (Fernández López) para tipificar los contenidos socioculturales dentro de esos manuales e identificar cómo está tratada la gastronomía, un tema que, de acuerdo con la autora, es uno de los más atractivos entre los estudiantes, particularmente desde la perspectiva del turismo idiomático. El interés de Arroyo por que la comunidad docente de ELE se aboque más a la evaluación crítica de los materiales que se usan en el aula, va de la mano con la necesidad de contar con recursos didácticos que respondan mejor a las necesidades de enseñanza-aprendizaje.

Los criterios de selección que emplea la autora para elegir los manuales se podrían centrar en aspectos que requieren un respaldo más sólido; tal vez en este punto los lectores encuentren una oportunidad para adentrarse en la evaluación de materiales sustentada en criterios más orientados hacia los tipos

de contenidos (socioculturales, funcionales, gramaticales o pragmáticos) y la manera en la que están estructurados (actividades, tareas, proyectos, etcétera). Por otro lado, la presencia de la interculturalidad que aborda la autora permite reflexionar sobre este concepto, sus alcances y manifestaciones en el aula y en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

“En el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras los docentes siempre han empleado las tecnologías del momento”. Con esta atractiva declaración inicial, José Carlos Escobar Hernández invita a la reflexión en el texto “La inteligencia artificial y la enseñanza de lenguas: una aproximación al tema”, donde ofrece un panorama del desarrollo de lo que considera “una alternativa de tutoría personalizada para el estudiante”.

El autor observa que las condiciones imperantes en años recientes en la enseñanza del español a extranjeros nos obligan “a observar y reflexionar sobre el potencial que representa el uso y desarrollo de nuevas herramientas”.

No obstante su título, el trabajo de Escobar rebasa la mera aproximación a la inteligencia artificial (IA), pues, incluso, contiene una propuesta de “enseñanza institucional personalizada, de la cual se ocuparía el propio estudiante”. Con lo anterior, y acorde con los tiempos actuales, el autor aleja cualquier duda sobre el empleo de las nuevas herramientas tecnológicas y llama la atención sobre “la necesidad de tomar una iniciativa de cambio profundo y de amplios alcances que permita insertar a diversas instituciones en el uso de metodologías de vanguardia con el objetivo de mejorar sus actividades académicas”. Sin duda, la aportación de José Carlos Escobar abona en la actualización constante que nuestra labor docente exige.

LITERATURA

La colaboración de Diana Barraza Ontiveros, titulada “Cuentos y vericuetos: literatura para hablantes de herencia de español del suroeste de Estados Unidos”, expone una pertinente discusión acerca de las virtudes que tiene la enseñanza de la literatura en el aula de español para hablantes de herencia en Nuevo México, y de cómo esta labor interdisciplinaria e intercultural puede generar en los estudiantes un vínculo afectivo con el material de lectura propuesto, además de un pensamiento crítico que se guía en la discusión en el aula.

La autora expone un amplio panorama teórico que aborda las especificidades del caso, por lo que la enseñanza de literatura para hablantes de herencia en

el suroeste de Estados Unidos es un concepto que se fragmenta en términos particulares; de esta manera, una de las primeras nociones que Barraza discute es la necesidad de conformar un corpus específico para un grupo de hispanohablantes que, por condiciones macro y microhistóricas, geográficas, sociales, culturales, entre otras, se diferencian de otras comunidades escolares que también están aprendiendo español o literatura. Por todo esto, Barraza propone algunos cuentos cuya lectura sea significativa para los estudiantes. El objetivo final es que estos puedan desarrollar un pensamiento crítico que, a su vez, se manifieste en todos los ámbitos de su vida cotidiana y académica.

La autora brinda una propuesta didáctica para abordar dicho material literario en el aula, y enlista algunas ventajas de su aplicación según su experiencia docente. Para Barraza, la enseñanza de la literatura puede ser un vehículo que permita cuestionar los prejuicios que se han creado alrededor del uso del español en esta zona geográfica donde ella labora.

TRADUCCIÓN

Contamos en este número con una contribución excepcional de dos especialistas en estudios sobre identidad, multiculturalismo y (súper) diversidad sociocultural y lingüística, Jan Blommaert y Anna De Fina. De la obra *Diversity and Superdiversity. Sociocultural Linguistic Perspectives*, ofrecemos aquí la traducción del capítulo “Chronotopic Identities. On the Timespace Organization of Who We Are”.

Blommaert y De Fina recurren en su estudio al concepto bajtiniano de “cronotopo”, con el cual señalan “la inseparabilidad del tiempo y el espacio en la acción social humana, y los efectos que dicha inseparabilidad tiene sobre ella”. Con base en este concepto desarrollan lo que describen como su objetivo principal: mostrar cómo una perspectiva cronotópica de las identidades puede arrojar luz sobre las complejidades de los temas identitarios en entornos sociales con súperdiversidad. Ofrecen, asimismo, ejemplos de cómo explicar los cambios socioculturales, pese a que “algunos modelos de organización e interacción social se vuelven más fijos y dominantes que otros, en particular si reciben el apoyo de las estructuras de poder institucionales”.

De Fina y Blommaert proponen emplear este concepto para abordar una práctica cultural nueva: el espacio social virtual. Quienes lean el capítulo coincidirán probablemente con su propuesta: resultará estimulante utilizar el *cronotopo*, herramienta que toma en cuenta la configuración espaciotemporal de las prácticas sociales, para estudiar el trabajo identitario que sucede en las redes sociales.

RESEÑAS

De manera amena e ilustrando con ejemplos el tema de la obra que reseña, Moisés López Olea presenta el *Diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español como segunda lengua*, de A. Holgado Lage.

Tras señalar que se trata de una “herramienta útil y actual para el uso de estudiantes y de profesores”, López Olea describe detalladamente la estructura del diccionario. A la vez que muestra las delimitaciones y alcances del diccionario (“un gran complemento para la labor de los profesores de ELE”), el autor propone nuevas perspectivas para seguir explorando este terreno lexicográfico: una definición más precisa de los marcadores discursivos, una revisión de los niveles de enseñanza propuestos; una lista más exhaustiva de marcadores en algunas de las funciones; y una definición más clara de estas.

Para concluir, López Olea incluye una nota sobre la variante utilizada en el diccionario, el español peninsular. Y plantea dos retos: la elaboración de “un diccionario de este tipo que represente la variante mexicana”, y el diseño de propuestas didácticas para estos elementos lingüísticos. Seguramente habrá muy pronto especialistas de diversas variantes que aprovechen el trabajo de Holgado Lage y recojan las propuestas de López Olea.

En la reseña del libro *Gramática y enseñanza de español. Los aspectos más relevantes del aprendizaje de español*, se ponen en diálogo dos posturas para destacar las virtudes y las tareas pendientes que presenta la obra: las consideraciones de J. Meza Morales, el reseñista, y las propias reflexiones de la autora del libro, C. Aguirre, quien atiende los cuestionamientos de Meza mediante una entrevista. En este peculiar texto, Meza Morales orienta y contrasta su lectura sobre un material que, considera, es una “herramienta útil” tanto para el aula como para que los estudiantes resuelvan dudas de forma autónoma. Esta obra, concluye Meza, “representa el trabajo realizado desde Madrid en torno a la enseñanza del español a no nativohablantes, y dicho esfuerzo está bien centrado en los aspectos lingüísticos antes que en los interculturales”.

Cabe señalar, por último, que una de las características que Meza resalta del libro de Aguirre es la organización de tipos de palabras o expresiones idiomáticas que ofrece a los estudiantes no hispanohablantes para que

ellos puedan consultar fácilmente aquella información que complementa su aprendizaje del idioma.

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

Emma Jiménez Llamas
Alejandra Silva Lomelí
Gonzalo Lara Pacheco
Jorge Muñoz Figueroa

Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros, Vol. 21 No. 25, primer 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 • Editora responsable: Emma Jiménez Llamas • decires@cepe.unam.mx

Número de registro de reserva de derechos al uso exclusivo del título del Instituto Nacional de Derechos de Autor 04-2010-02210215500-203 • ISSN 1405-9134 • Número de certificado de licitud de título y de contenido: en trámite.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de los editores de 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.

El tema gastronómico en el aula ELE: programación, presentación y ejercitación en los manuales

Gastronomy in SFL classroom: planning, presentation and activities in text books

Laura Arroyo Martínez¹
Universidad Rey Juan Carlos

A Antonio Cano Ginés

Resumen: El presente artículo se incluye dentro del campo de investigación del análisis de materiales de la enseñanza-aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (EELE). Consideramos esencial poner de relieve la importancia que estos trabajos tienen para alcanzar una adecuada práctica docente. En el marco empírico de este artículo se han seleccionado cuatro manuales muy populares y difundidos en la ELE en diversas instituciones y países. Dentro de los contenidos socioculturales que incluyen, se analiza particularmente cómo se abordan los contenidos gastronómicos, cómo se describen y cómo se ejercitan en el aula, según el modelo propuesto por Fernández López (2008).

Palabras clave: EELE, ELE, análisis de materiales, contenidos socioculturales, gastronomía

Abstract: This article highlights the importance that material analysis has for having an adequate teaching practice of Spanish as a Foreign Language. In the empirical framework of this article, four very popular manuals for the teaching of Spanish to foreigners have been selected in order to analyse how the sociocultural content, particularly the gastronomic content, is addressed; specifically, what contents are presented, how they are described and how they are presented in the classroom.

Keywords: SFL, text book analysis, sociocultural content, gastronomy

¹ Premio Extraordinario de Doctorado 2013 por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora Ayudante doctora en la Universidad Rey Juan Carlos. Especialista en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ha impartido docencia en esta área en diversas universidades españolas y ha formado a profesores dentro del Máster de Español para extranjeros de la Universidad Francisco de Vitoria. Es miembro de ASELE y de AEPE. Ha publicado diversos artículos científicos en este campo de investigación.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se enmarca dentro del análisis de materiales en Español como Lengua Extranjera (ELE). El estudio tiene como principal objetivo analizar el tratamiento que recibe la gastronomía de los países hispanohablantes en los manuales de ELE no especializados, es decir, en manuales diseñados para cursos no destinados a fines específicos. El interés por tratar la gastronomía en estos manuales se justifica al existir, como se demostrará más adelante, una notable diferencia entre la fama de la gastronomía de muchos países hispanohablantes y su reflejo en los materiales. Para ello hemos elegido cuatro manuales de gran difusión en universidades y centros de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELEE) publicados por tres editoriales internacionales de reconocido prestigio en el área. Se han seleccionado manuales que comparten características comunes, algo que consideramos fundamental para poder alcanzar conclusiones válidas, puesto que no se podrían establecer comparaciones adecuadas si los elementos a comparar fueran diversos. En este caso, la selección ha estado condicionada por la similitud de nivel de competencia lingüística de los usuarios (manuales de nivel intermedio), así como por el nivel de difusión de estos manuales.

Por estas razones, los manuales seleccionados se sitúan en los niveles B1 y B2 del *Marco Común Europeo de Referencia* para las lenguas (MCER); han recibido buena aceptación por parte de muchos docentes y han sido seleccionados para abordar cursos extensivos e intensivos en diferentes instituciones reconocidas y especializadas en ELEE. Los manuales escogidos para realizar este análisis son los siguientes: *Nuevo Avance. Intermedio* (Moreno, Moreno y Zurita, 2012), *Método 3* (Cárdenas Bernal, Hierro Montosa, y Robles Ávila, 2013), *Aula Internacional 3* (Corpas, Garmendia y Soriano, 2014) y *Nuevo Español en marcha 4* (Castro Viúdez, Rodero Díez y Sardinero Francos, 2014). Estos manuales son publicados por editoriales españolas con una fuerte expansión internacional. Fueron diseñados para ser utilizados por alumnos adultos y para cursos de ELE de carácter general. Todos, además, pueden ser útiles tanto en cursos intensivos como extensivos.

Dentro de este campo de investigación hay distintos aspectos cuyo análisis genera interés, como el estudio de la metodología aplicada en los manuales, los contenidos socioculturales que se abordan, el planteamiento y la utilidad de la secuenciación de las actividades que se presentan, la capacidad motivacional de los mismos, los instrumentos de evaluación que se emplean, la integración de destrezas, los elementos formales que conforman los manuales o la calidad y utilidad de los recursos audiovisuales que presentan. Los elementos que

se pueden analizar dentro de esta rama de la investigación son múltiples y esenciales para la evolución y la mejora de la didáctica de ELE.

En el presente trabajo nos centramos en el análisis del contenido sociocultural de los manuales anteriormente indicados y, dentro de estos contenidos, en un tema específico: el tratamiento de la cocina y la gastronomía como aspecto destacable dentro de los contenidos socioculturales, actualmente trabajados de manera muy intensa en las aulas. Al respecto hay que señalar que la reconocida calidad de la comida española, mexicana, argentina, chilena o peruana, así como de otros países hispanohablantes, es uno de sus principales atractivos turísticos.

Desde esta perspectiva, el presente artículo analizará cómo se aborda este contenido en los manuales, cuánta información se proporciona sobre el mismo, si esta información es relevante y si está convenientemente orientada para evitar que los estudiantes caigan en los tópicos² existentes sobre el tema y si, además, se trabaja con el parámetro de la riqueza cultural; es decir, si se presenta la gastronomía de diferentes países hispanohablantes o si, por el contrario, se da preferencia a alguna en particular. En las conclusiones se facilitan las respuestas a las preguntas de investigación que acabamos de formular y, del mismo modo, se enuncian líneas de investigación a futuro.

MARCO TEÓRICO

En el presente marco teórico se describe el estado de la cuestión sobre los dos temas que aborda el estudio: por un lado, responder qué importancia actual presenta el análisis de materiales en EELE y, por otro, explicar qué interés tiene o puede llegar a tener en el programa curricular de EELE el tema gastronómico, que se encuentra dentro de los contenidos socioculturales que se incluyen en los planes y programas de estudio del área.

Respecto al análisis de manuales de ELE, considero fundamental reivindicar la necesidad de analizarlos, así como de conocer y realizar estudios a profundidad de las publicaciones que presentan las diversas editoriales de ELE, tanto de manuales para la enseñanza del español general, como para la enseñanza del español con fines específicos o para grupos de estudiantes con características

² En este caso se debe aclarar que no empleamos como vocablos sinónimos 'tópico' y 'estereotipo'. Empleamos 'tópico' con el significado que presenta el *Diccionario de la Lengua Española* (DLE): "Dicho especialmente de una expresión: trivial o muy empleado". Por tanto, nos referimos a las menciones recurrentes, repetitivas, que los alumnos afirman sobre la gastronomía española e hispanoamericana. Diferente sería el uso de 'estereotipo', porque aquí ya haríamos referencia a una idea prestablecida y, además, inamovible. No es, por tanto, este último término el que usamos en este razonamiento.

o necesidades concretas. Esta reivindicación es una constante en la bibliografía relacionada con la EELE. Por ejemplo, Hernández García y Villalba Martínez (2003) han abordado el análisis de materiales para inmigrantes; Ezeiza Ramos (2009) ha trabajado sobre el análisis de materiales como parte de la formación de profesores de ELE y Blanco Canales (2010) se ha ocupado del análisis de materiales de ELE para niños y jóvenes. Por lo tanto, la relevancia de realizar estudios sobre este tema es un objetivo sobre el que se está trabajando de manera intensiva en los últimos años y que seguirá siendo prioritario en el futuro con el fin de mejorar, entre otras cuestiones, la metodología de análisis.

En las últimas dos décadas, debido al *boom* que está teniendo el estudio del español, la segunda lengua más estudiada en el mundo después del inglés, el florecimiento de la industria editorial especializada ha sido verdaderamente sobresaliente, debido principalmente al beneficio económico que se encuentra en juego, así como a la demanda de materiales por parte de docentes y estudiantes (De Santiago y Fernández, 2017). Este crecimiento en el catálogo editorial posee grandes ventajas, puesto que amplía sustancialmente la diversidad de manuales, mejora la calidad de los mismos, su riqueza metodológica, permite publicar manuales para grupos de alumnos con necesidades especiales y crear materiales para grupos de Español con fines específicos (EFE), que cada vez tiene más peso en la demanda de clases de ELE.

Sin embargo, desgraciadamente, no todo es positivo. En ocasiones los docentes no son conscientes de la importancia del análisis de manuales para elegir los más adecuados según los distintos contextos en los que realizan su labor, aun a pesar de que, en muchas ocasiones, se han formado en técnicas de análisis de materiales dentro de los diversos programas de formación de profesores de ELE. La elección de un determinado manual es trascendental para el trabajo en el aula. Elegir uno inadecuado puede causar problemas serios y deteriorar los resultados pedagógicos de un curso. Como ha defendido López García en su calidad de asesora pedagógica en el ámbito editorial especializado en ELE, “lamentablemente, son muchas las ocasiones, si no demasiadas, en las que el análisis o la evaluación de un libro de texto se ve sometido a juicios subjetivos, ya sea por desconocimiento, ya sea por algún interés ajeno al propio proceso de enseñanza.” (López García, 2019: 12).

Resultaría conveniente, como posible línea de investigación, realizar un estudio para identificar las verdaderas causas por las cuales no hay suficiente análisis de materiales didácticos de ELE. Una de las causas puede atribuirse al desconocimiento sobre el procedimiento a seguir; entre otras, influyen cuestiones propiamente organizativas dentro de las tareas docentes diarias,

que se ven claramente afectadas por la falta de tiempo real³ en los centros de enseñanza, una condición que dificulta analizar cuidadosamente los manuales disponibles. Por estas razones considero que se debe recuperar la importancia que merece este campo de investigación en los diversos programas de formación de profesores de ELE, tanto en másteres de iniciación, como en programas de formación continua.

Dentro de la investigación de análisis de materiales un trabajo de gran difusión ha sido el de Fernández López (2008). En “Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos”, realizó una síntesis bibliográfica sobre diferentes investigaciones y planteó la elaboración de una ficha que permitiera realizar análisis rigurosos y objetivos de diversos manuales. Hemos basado nuestro análisis de los manuales en su propuesta porque, como ella señala, la elaboración de una ficha permite “mantener una misma estructura esquematizada que sirva de base a cualquiera que se acerque a ella; y, de la misma manera, para que todo analista utilice idénticas pautas con el fin de poder comparar el trabajo realizado por diferentes personas” (Fernández López, 2008: 727).

Consideramos la propuesta de su ficha completa, rigurosa, estructurada y sistemática. Estas características han sido respaldadas por otros investigadores. En un artículo de recopilación bibliográfica que pretende estudiar el desarrollo cronológico que se ha llevado a cabo en la composición de fichas para la realización de análisis de materiales de ELE, Del Pozo Díez afirma, en la misma línea que expone este artículo, que la propuesta de Fernández López es muy completa porque “compara manuales en cuanto a objetivos, contenidos y nivel de lengua requerido para su aprovechamiento. Tiene en cuenta variables como la edad, lengua materna del alumnado, motivación e intereses de los destinatarios, metodología empleada y necesaria para su utilización, tipo de institución en la que se imparten las clases, o el diseño de actividades de escritura” (Del Pozo, 2018: 103). Es decir, si en las investigaciones sobre análisis de materiales se emplease una “ficha tipo” tan completa como la que presenta Fernández López, los resultados obtenidos serían más homogéneos, permitirían centrarnos en aspectos más concretos del análisis y, además, realizar una comparación entre manuales más exhaustiva. Otras fichas de análisis propuestas presentan mayores limitaciones para ser empleadas, puesto que no cubren un abanico de necesidades tan amplio como el de Fernández López. Algunos ejemplos son las propuestas de fichas para estudiar el abordaje del léxico o del vocabulario de

³ Con ‘tiempo real’ hacemos referencia a la saturación de tareas de gestión y/o administrativas que restan tiempo a los docentes para ocuparse de las labores estrictamente pedagógicas (programar, elaborar materiales, evaluar los procesos de aprendizaje, así como los resultados finales de los mismos, etc.) Es decir, los docentes necesitan recuperar este ‘tiempo real’ para ejercer su profesión en condiciones adecuadas

Salazar García (1990), Benítez Pérez (1990) y Pérez de la Cruz (1997) o la propuesta de ficha de Franco Cordón (2006) para analizar las necesidades. En este sentido, para encontrar una síntesis completa de la bibliografía sobre fichas elaboradas a lo largo del tiempo para el análisis de materiales de ELE, se recomienda revisar el trabajo de Del Pozo (2018).

En la propuesta de ficha de Fernández López se encuentra un espacio dedicado al análisis de los contenidos y se presentan clasificados en tres tipos: comunicativos, lingüísticos y culturales. Respecto a los contenidos comunicativos, la ficha propone la descripción de tres aspectos básicos: la programación, la presentación y la ejercitación. Respecto a los contenidos lingüísticos, estos se subdividen en contenidos fonéticos y ortológicos, contenidos gramaticales y contenidos léxicos y, dentro de cada uno de estos subapartados, se indica la necesidad de prestar atención a la metodología, la presentación y la ejercitación mediante la cual se abordan los mismos.

Dentro de los contenidos culturales, en los que se centra el presente artículo, Fernández López incluye la programación (cultura formal / no formal, diversidad cultural y orientación contrastiva⁴) y la presentación (integración lengua / cultura y representación). El apartado “integración lengua/cultura” se centra en comprobar si, en este caso, los contenidos sobre comida o gastronomía se presentan aislados o si, por el contrario, se presentan como apoyo para trabajar componentes lingüísticos o para mejorar las destrezas comunicativas. En cuanto a la representación de estos contenidos, se pretende analizar cómo se presentan: mediante texto, con imágenes o por medio de formatos audiovisuales.

Por último, en el análisis sobre la ejercitación se incluye el estudio del tipo de actividades que se desarrollan y en qué metodologías se apoyan para llevarse a cabo. Por consiguiente, se puede comprobar que en esta propuesta los contenidos culturales se analizan con la misma metodología que los comunicativos o lingüísticos y se presentan al mismo nivel, es decir, cobran

⁴ Por cultura formal se entiende lo que también se ha denominado “alta cultura”, y por cultura no formal, lo que se ha denominado “cultura popular”. Es decir, en relación con la gastronomía como cultura formal, se abordaría cómo es la gastronomía de excelencia de los países hispanohablantes o quiénes son sus cocineros más reconocidos y prestigiosos. Sin embargo, en lo referido a la cultura no formal se abordaría la gastronomía más popular de los diversos países, las recetas más tradicionales, así como las costumbres en la mesa como parte de un ritual. En cuanto a la diversidad cultural, se estudia qué tradiciones gastronómicas aparecen representadas. Es decir, un manual diseñado para enseñar español a estudiantes de diversas nacionalidades y en diversos contextos académicos resultaría pobre en cuanto a diversidad cultural si sólo abordase la comida española o sólo trabajase las costumbres mexicanas en la mesa. Es decir, para ser completo tendría que incluir información sobre la gastronomía de diversos países. Por último, por orientación contrastiva se valora si en un manual se trabajan las similitudes y diferencias del tema gastronómico en diversas culturas o tradiciones con el fin de mejorar también la competencia intercultural de los estudiantes.

la importancia que realmente merecen y que históricamente no ha sido siempre reconocida, puesto que tradicionalmente el énfasis en el análisis de los contenidos se ha dado un mayor peso al estudio de contenidos gramaticales y léxicos.

Puesto que reconocemos las ventajas que aporta la propuesta de Fernández López, basada en una metodología de análisis tradicional, centrada en aspectos clave como la programación y la metodología que presentan los manuales, la tomaremos como base del marco empírico de la presente investigación para analizar cómo se ha abordado la cultura gastronómica en los manuales de ELE seleccionados. En este sentido, hay que indicar que la propuesta de Fernández López se ha consolidado en la investigación en análisis de materiales y que, hoy en día, sigue vigente. Así, por ejemplo, Arboleda González ha publicado recientemente un artículo en el que presenta una propuesta de ficha de análisis de materiales, dentro del contexto de docencia colombiano y, en dicho estudio, la investigadora señala que el modelo de Fernández López sigue siendo robusto y ha sido el modelo en el que ella se ha basado para elaborar su propuesta, puesto que la ficha de Fernández López “es ágil, y permite una buena visualización de la información” (Arboleda González, 2017: 9). Es decir, se ha consolidado como la base más sólida sobre la cual realizar este tipo de investigaciones.

Dentro del análisis de materiales centrado en el componente cultural, cabe resaltar la investigación de Areizaga (2002). En su trabajo presenta cuatro puntales básicos de estudio: la información incluida en el manual y el tratamiento que se hace de la misma; la integración de la lengua y la cultura en el manual; la presencia de los aspectos socioculturales de la lengua meta y, por último, si en el manual hay una programación explícita de la cultura meta junto a la programación lingüística. (Areizaga, 2002: 166).

El segundo tema que debemos abordar en este marco teórico es el papel que la gastronomía tiene en el aula de ELE. La riqueza y el reconocimiento internacional que la gastronomía de los países hispanohablantes ha alcanzado hace que los estudiantes tengan un gran interés por conocerla y degustarla cuando realizan cursos de inmersión lingüística. La cultura en la mesa es, en sí misma, uno de los principales atractivos turísticos que poseen los países hispanohablantes⁵ y el turismo idiomático no se encuentra al margen de esta realidad. Son muchos los

⁵ En un informe dirigido por Marc Sansó, realizado por EAE Business School y The Ostelea School of Tourism and Hospitality, se aportan datos relevantes que avalan esta realidad. Según concluye este informe, “el número de turistas que aducen motivos gastronómicos para visitar España (en adelante, turistas gastronómicos), ha sido de casi 8,3 millones en 2014, un 16% más que en 2013. Del total de turistas llegados a nuestro país en 2014, un 12,7% lo hizo por motivos asociados a la gastronomía (un 11,8%) en 2013. Por otra parte, el gasto total atribuible al turismo gastronómico en España casi alcanzó los 9000 millones de euros en 2014, un 12% más que en 2013.” (Sansó, 2014:13)

turistas que reservan una parte importante de su presupuesto para degustar la comida de los países hispanohablantes.

Sin embargo, debemos también reflexionar sobre la competencia intercultural que poseen los estudiantes respecto a la tradición cultural y, más concretamente, culinaria de las diferentes zonas en las que se habla español. Como menciona Hortiguera, se produce una simplificación extrema de la cultura hispánica, que se explica en muchos manuales con un reduccionismo festivo. Por consiguiente, “la visión de una comunidad lingüística muy heterogénea, de aspectos culturales sofisticados, y de grados complejos y contradictorios de desarrollo es muchas veces desconocida por el estudiante medio de español en nuestras aulas [...]” (Hortiguera, 2012: 5).

Barbasán y March señalan que este conocimiento, en muchas ocasiones, no se corresponde con la realidad. Estos investigadores explican, al analizar su propia experiencia en el aula, que “los alumnos jóvenes en inmersión lingüística tienen una idea de la cocina de nuestro país que responde a dos clases de tópicos: los propios de su país antes de llegar a España, como pueden ser la paella y la sangría, y los que crean a partir de su experiencia vital en España, relacionados principalmente con la grasa, lo aceitoso y lo frito.” (Barbasán y March, 2014: 8) Estos tópicos sobre la gastronomía en España afectan de igual modo a todos los países latinoamericanos, puesto que sus alumnos en inmersión tienen la idea de que toda la comida mexicana es picante o de que los argentinos sólo comen carne. Por tanto, es esencial que los materiales que se empleen en el aula de ELE sirvan de revulsivo contra los tópicos y fomenten un conocimiento cultural riguroso⁶, en el que se plasme no sólo la tradición culinaria popular, sino también la gastronomía de alto nivel.

Antes de introducimos en el análisis de los materiales seleccionados, es importante sintetizar la información que presenta el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante, *PCIC*) al respecto. La gastronomía se encuentra dentro de los denominados “Saberes y comportamientos socioculturales” y, dentro de este amplio apartado se recoge en el punto 1.4 *Comidas y bebidas*. En este apartado se incluye no solo el léxico relacionado con comidas y bebidas, sino también conocimientos culturales más complejos, como horarios de las comidas, convenciones sociales, procesos de elaboración, productos típicos de diversas áreas geográficas, platos típicos de diferentes celebraciones, tipos de establecimientos para consumo, convenciones sociales que se ponen de manifiesto en torno a la mesa, la asociación entre el consumo de determinados alimentos y la salud, el valor que se le da a la cocina y al saber cocinar, la importancia de los cambios de hábitos gastronómicos en los últimos años y un

⁶ Para conocer las posibilidades metodológicas y la tipología de actividades para trabajar el componente sociocultural en el aula de ELE, véase Nikleva (2019: 211-232).

largo etcétera. Por lo tanto, es fácil comprender que el *PCIC* (Instituto Cervantes, 1997) es un documento que confiere una gran importancia a la comida y a la cultura gastronómica.

En el siguiente apartado realizaremos un análisis práctico de los manuales anteriormente citados que permita responder las preguntas de investigación que se han formulado en la introducción.

MARCO EMPÍRICO: ANÁLISIS DE MATERIALES

Nuevo Avance Intermedio (Moreno, Moreno y Zurita, 2012) es un manual de amplio uso por parte de la comunidad docente. Cuenta con una larga trayectoria, puesto que en 1995 se publicó la primera edición y en 2017 apareció la cuarta. Por su uso y su presencia en el mercado, se ubica como referente para la comunidad docente de ELE. *Nuevo Avance Intermedio* es, entre los cuatro manuales que hemos seleccionado, el que presenta un enfoque más tradicional, con un importante número de actividades de marcado enfoque estructuralista. Se divide en doce unidades, constituidas por las siguientes secciones: *Pretextos*, *Contenidos gramaticales*, *Practicamos los contenidos gramaticales*, *Contenidos léxicos*, *Practicamos los contenidos léxicos* y *De todo un poco*. En el índice del manual se presentan los contenidos mediante la siguiente distribución: contenidos temáticos, contenidos gramaticales, contenidos léxicos, contenidos funcionales y socioculturales, contenidos pragmáticos y tipología textual.

Los contenidos socioculturales específicos, centrados en la gastronomía, se encuentran en la unidad seis, en la que, dentro de los contenidos léxicos y socioculturales, se abordan los platos típicos de las diferentes regiones españolas e hispanoamericanas, así como recipientes y utensilios de cocina. A continuación se presenta cómo se desarrolla este contenido siguiendo la ficha de análisis propuesta por Fernández López:

Programación Cultura formal / no formal Diversidad cultural Orientación contrastiva	Predominio de la cultura no formal. Inclusión de elementos culturales españoles e hispanoamericanos. Sí presenta orientación contrastiva.
Presentación Integración lengua / cultura Representación	Existe integración entre la lengua y la cultura. Gran importancia de la imagen.
Ejercitación	En la sección de contenidos léxicos las actividades son principalmente estructuralistas. En la sección “De todo un poco”, se incluyen actividades para trabajar las destrezas.

Tabla 1: Análisis de materiales socioculturales en el manual
Nuevo Avance Intermedio

Los contenidos relacionados con la gastronomía se encuentran en la sección *Contenidos léxicos*. Dentro de esta sección se desarrolla una primera actividad en la que se presentan los contenidos léxicos vinculados con el tema. En la sección A de la actividad, los estudiantes encuentran fotografías de varios platos típicos de diversas regiones españolas y en la sección B una imagen de diferentes utensilios de cocina con sus nombres correspondientes. Lo que se presenta es una exposición mediante imágenes del vocabulario que se pretende que aprendan los alumnos.

En la siguiente sección, denominada *Practicamos los contenidos léxicos*, se presentan dos actividades de tipo tradicional, una en la que los alumnos deben asociar el utensilio de cocina correspondiente con su definición o uso, y otra en la que el estudiante debe unir con flechas un país con su plato típico. En esta segunda actividad sí existe una importante apuesta por la diversidad cultural, y cada uno de los platos típicos se asocia con los siguientes países: Ecuador, Colombia, Uruguay, Argentina, México, Brasil, China, Polonia, Rusia y Rumanía. Con este enfoque contrastivo se abona a la riqueza cultural dentro del aula, puesto que se pretende que los estudiantes reflexionen sobre los diferentes ingredientes que se emplean, los tipos de elaboración, etcétera. Es

decir, se pretende que contrasten las tradiciones al rededor de los platillos de diversas culturas. Esto conduce al fomento del respeto a la diversidad cultural de los alumnos, ya que les permite conocer semejanzas y diferencias culturales, contribuyendo así a desarrollar una sensibilidad intercultural. En este sentido, uno de los objetivos de las clases de lenguas extranjeras es formar hablantes interculturales, término definido por Álvarez Baz como “la persona capaz de establecer lazos de unión entre su propia cultura y otras, de mediar y de explicar las diferencias al tiempo que acepta esa diferencia y vislumbrar la humanidad subyacente que la compone” (Álvarez Baz, 2015: 119).

En la sección *De todo un poco* se encuentran dos actividades sobre gastronomía centradas en dos de las principales destrezas: la competencia oral y la competencia escrita. En la actividad 2 de esta sección se pide a los estudiantes que pongan en uso los contenidos léxicos que se han trabajado anteriormente para explicar a sus compañeros cuáles son los platos más tradicionales de sus países y cómo se elaboran. Mediante esta actividad, además de mejorar las destrezas oral y auditiva, se promueve el conocimiento intercultural, puesto que se trabaja sobre diferentes tradiciones culturales y se enriquece notablemente el aula cuando se trabaja con grupos multiculturales. Con la finalidad de que los alumnos mejoren su producción escrita, en la actividad 6 de esta sección se propone que redacten la receta de un platillo de su país. Para ello, además, deben repasar conocimientos léxicos sobre la comida ya adquiridos, así como otros gramaticales (por ejemplo, el modo imperativo).

Fuera de la Unidad 6, en el “Repaso” correspondiente a las unidades 4, 5 y 6 se plantean dos actividades para trabajar dos competencias, la oral y la auditiva. La primera actividad se basa en que los alumnos, por parejas, interactúen y conversen entre sí. Esta actividad está muy pautada y no permite un diálogo libre, algo que se debería mejorar. Cada estudiante tiene una ficha de preguntas que tiene que formular al compañero y éste tiene que resolverlas. Una de las fichas está orientada a la gastronomía, así que todas las preguntas que recoge versan sobre este tema. En la ficha de preguntas se plantean algunas asociadas a aspectos socioculturales (esencialmente costumbres) en torno a la mesa. Algunas cuestiones que se abordan son, por ejemplo, dónde prefieren comer los estudiantes, cómo comen, cuánto tiempo dedican a la comida, qué tipos de comidas son sus preferidas, etcétera. Por lo tanto, en esta actividad no se trabaja únicamente con platillos, recetas o ingredientes, sino también con los rituales gastronómicos diarios. La segunda actividad de este bloque, dedicada a la gastronomía, se configura como un ejercicio para mejorar la destreza auditiva de los alumnos. Se escucha cómo se elabora el dulce de leche y se pide a los estudiantes que asocien lo que escuchan con una batería de fotografías sobre

diferentes platillos. Es una receta argentina, por lo que la actividad apunta a la pluralidad cultural.

Método 3 se presenta como un manual que desarrolla una metodología comunicativa, con una importante atención al desarrollo de la competencia pragmática de los alumnos para que estos puedan desenvolverse con soltura en una diversidad de contextos comunicativos. El manual se compone del libro del alumno, del cuaderno de ejercicios y del libro para el profesor. El libro y el cuaderno se estructuran en 10 unidades. Todas trabajan con funciones comunicativas, contenidos gramaticales, contenidos léxico-semánticos, contenidos socioculturales, contenidos pragmáticos y contenidos fonéticos y ortográficos.

Los contenidos socioculturales específicos, centrados en la gastronomía española, se encuentran en la unidad 4. En la Tabla 2 se presenta el desarrollo de este contenido siguiendo la ficha de análisis propuesta por Fernández López.

Programación	
Cultura formal / no formal Diversidad cultural Orientación contrastiva	Predominio de la cultura no formal. Inclusión de elementos culturales españoles y colombianos. No existe orientación contrastiva.
Presentación	
Integración lengua / cultura Representación	Existe integración entre la lengua y la cultura. Los contenidos culturales gastronómicos se trabajan mediante diversas destrezas.
Ejercitación	Actividades variadas.

Tabla 2: Análisis de materiales socioculturales en el manual *Método 3*.

Los contenidos relacionados con la gastronomía se encuentran en la primera parte de la unidad 4, titulada *Contextos*. Es una sección introductoria en la que se trabaja la lengua en uso, se incluyen aspectos generales sobre cuestiones lingüísticas y comunicativas de la unidad y se presenta *input* inicial, es decir, se introducen los contenidos en los que se profundizará en las secciones posteriores. En esta sección, en la primera actividad, se presenta una serie de anuncios publicitarios. Se muestra un anuncio de un bar de tapas y otro sobre el queso manchego. En la segunda actividad de la sección se presenta el

nombre de cuatro restaurantes y sus correspondientes ofertas gastronómicas. Se pide a los alumnos que asocien el nombre del restaurante con su propuesta. Se presentan diferentes tipos de restaurantes, lo cual apunta a la diversidad cultural: un mesón tradicional en el que se pueden celebrar diversos eventos, un restaurante vegetariano, un establecimiento de comida rápida y un restaurante de comida casera y menú del día. Esta actividad se completa con una audición en la que una pareja discute sobre cuál de los restaurantes es mejor. Por lo tanto, las actividades que se presentan se centran en el trabajo de dos destrezas comunicativas esenciales: la comprensión lectora y la comprensión auditiva.

Respecto a la presentación de los contenidos, se integran contenidos gramaticales esenciales de la unidad, en este caso, el aprendizaje del modo imperativo, así como contenidos léxicos, por lo que se produce una clara integración de los contenidos lingüísticos y culturales.

Aula Internacional 3 es un manual que emplea la metodología comunicativa y, dentro de ésta, se desarrolla mediante un claro enfoque de orientación hacia la acción. A lo largo de cada una de las 12 unidades que componen el manual, los alumnos deben realizar microtarefas que les permiten adquirir recursos comunicativos, gramaticales y léxicos para cumplir con una tarea final, con lo cual se busca mejorar su competencia comunicativa.

En todas las unidades se trabajan contenidos socioculturales, pero en ninguna de ellas se trabaja el tema de la gastronomía. Por eso, podemos concluir que se produce un silencio respecto a este tema, algo que es significativo puesto que, pese al interés que los alumnos sienten por el mismo, el manual no lo recoge, ni lo aprovecha para proponer una explotación didáctica adecuada.

Los contenidos culturales que recoge *Aula internacional 3* versan sobre música, cine, literatura, moda o diseño, inventos históricos hispanoamericanos, viajes y arte. Se centra en contenidos culturales de la denominada “alta cultura”. Como un gran punto a favor de este manual, hay que indicar que en sus páginas se integran contenidos diversos en cuanto a la cultura de países hispanohablantes y, por tanto, la exposición de la misma es muy enriquecedora y variada.

Nuevo español en marcha es un método con enfoque comunicativo controlado, es decir, que propone actividades que permiten al alumno trabajar las cuatro destrezas con libertad, pero siempre mediante unas propuestas bien acotadas y dirigidas, que evitan la confusión o la dispersión. Cuenta con 12 unidades y tres anexos. En la primera sección de cada unidad se presentan actividades orientadas a la consolidación de cada una de las destrezas, tituladas *Escuchar*, *Hablar*, *Leer* y *Escribir*, por lo que desde el inicio de la unidad se comprueba que el manual se orienta a la mejora de las destrezas y no a la mera presentación de contenidos gramaticales o léxicos aislados o no contextualizados, lo que proporcionará a los estudiantes un aprendizaje más eficiente y mejorará su

competencia comunicativa. En las secciones *B* y *C* de cada unidad hay apartados dedicados al aprendizaje del vocabulario y de los contenidos gramaticales, con su correspondiente propuesta de actividades para su ejercitación.

La última sección de cada unidad se titula *Comunicación y cultura*. En esta sección se trabajan contenidos socioculturales, que se ejercitan siempre a través de cuatro destrezas: hablar, escuchar, leer y escribir. Los contenidos socioculturales que se trabajan en este manual son variados, puesto que trabajan temas tanto de alta cultura, como de cultura popular, así como de diferentes aspectos: música, cine, literatura, gastronomía o política.

El manual se completa con tres anexos: uno de gramática, vocabulario y ejercicios prácticos para completar cada una de las unidades; uno de conjugaciones verbales; y el último contiene las transcripciones de los audios del manual.

Los contenidos de gastronomía de los países de habla hispana se encuentran a lo largo de todas las secciones de la unidad 3 y en la sección *D* de la unidad 5 (véase la Tabla 3)

Programación	
Cultura formal / no formal	Se fomenta el equilibrio entre la presentación de la cultura formal y no formal.
Diversidad cultural	Inclusión de elementos culturales españoles e hispanoamericanos.
Orientación contrastiva	Sí presenta orientación contrastiva.
Presentación	
Integración lengua / cultura Representación	Existe una gran integración entre la ejercitación de las destrezas y la cultura.
Ejercitación	
	La ejercitación es variada y siempre se orienta al desarrollo de las destrezas. Se plantean también actividades de corte estructuralista, pero éstas son escasas. Se incluye una ampliación de las mismas en el anexo.

Tabla 3: Análisis de materiales socioculturales en el manual *Nuevo español en marcha*.

Como se ha indicado, los contenidos socioculturales sobre gastronomía se encuentran principalmente en la unidad 3, titulada *Comida y salud*. En la sección A, titulada *Vida cotidiana*, se pretende que los alumnos hablen sobre hábitos de alimentación. Para conseguirlo se presentan actividades en torno a la comida, con las cuales se busca mejorar las habilidades comunicativas. Hay una sección con vocabulario relacionado con los vegetales. Se emplea un soporte visual de cada uno de los vegetales para que los alumnos relacionen la palabra con la imagen. Una segunda actividad se enfoca a mejorar la comprensión auditiva, en la que se realizan dos escuchas sobre hábitos de alimentación. La sección se completa con otras dos actividades, una en la que se les pide a los alumnos que hablen con sus compañeros sobre lo que opinan en relación con las dietas y sobre sus propios hábitos alimenticios. En la penúltima actividad se presenta un texto (titulado *¿Es posible comer sano?*) que deben leer para contestar unas preguntas. La última pregunta de la comprensión de lectura se centra en la mejora de la competencia escrita. Se solicita a los alumnos que escriban un texto sobre ventajas y desventajas de consumir productos ecológicos. Por lo tanto, se puede comprobar que la orientación de este manual es claramente comunicativa y pretende que el estudiante mejore esa habilidad.

La sección B de la unidad, titulada *Cocinar*, presenta una actividad de vocabulario, similar a la de la primera sección, pero en este caso, relacionada con utensilios de cocina y verbos esenciales para cocinar. En esta sección se encuentran dos actividades que incluyen sendos audios para mejorar la comprensión auditiva de los alumnos. En la primera actividad se escucha la elaboración de dos recetas de cocina: una de Argentina y otra de España. La actividad se configura mediante destrezas integradas, porque deben asociar los audios con breves fragmentos de texto, por lo que deben escuchar y leer. La otra audición de la sección, planteada en la actividad 6, se trata de una entrevista a un prestigioso cocinero vasco en el que se le pregunta por el tipo de cocina que hace y por su especialización, de modo que en esta actividad sí se incluye contenido de la denominada “alta cultura”, si se empieza a considerar la “alta cocina” como “alta cultura”, es decir, si se reconoce el valor artístico de esta gastronomía.

La última sección de la unidad, titulada *Comunicación y cultura*, se dedica por completo a la gastronomía. En la sección *Hablar y escuchar* se presentan actividades para trabajar estas habilidades. Se simula una interacción en un restaurante, en la que los alumnos deben interactuar con un camarero para ordenar, pedir la cuenta y poner en práctica otras funciones comunicativas similares. En la segunda parte de la sección se pretende mejorar la competencia

lectora de los alumnos y para ello se presenta un texto sobre el aceite de oliva, su historia y sus beneficios.

Dentro de la unidad 5, en la sección *Comunicación y cultura*, también se trabajan contenidos sobre gastronomía. En este caso con un texto sobre el turrón como prototipo de los dulces navideños españoles. Se explica qué es, sus ingredientes, cómo se elabora y qué tipo de turrones existen. El texto resulta enriquecedor para acercar a los estudiantes a la cocina navideña española.

CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

1. La gastronomía es un importante atractivo para los estudiantes de ELE y es de interés para su conocimiento de la cultura de los países hispanohablantes. Por esta razón, en la mayoría de los manuales analizados y, en general, en los manuales que se encuentran disponibles, se presentan contenidos socioculturales relacionados con el tema. Sin embargo, a nivel cuantitativo, sorprenden los resultados encontrados, puesto que el tema gastronómico no es tan recurrente como podría esperarse en una primera hipótesis de investigación.
2. Los contenidos socioculturales en el ámbito gastronómico que se presentan son variados, puesto que pretenden mostrar platos de los diversos países hispanohablantes. Es cierto que de dos de los manuales que hemos elegido: *Aula Internacional* y *Nuevo español en marcha*, existen sus respectivas versiones latinoamericanas, con propuestas especializadas sobre el tema. Consideramos esta escisión un error, puesto que si tanto en las variedades lingüísticas, como en las variedades culturales, el Instituto Cervantes recomienda la necesidad de enseñar todas las variantes de manera equitativa, la separación que hacen los manuales fomenta la presentación de visiones sesgadas de la amplia realidad cultural de los países hispanohablantes.
3. En relación con los contenidos gastronómicos, existen deficiencias en cuanto a la selección de los mismos, puesto que solo se presenta la comida popular de los diversos países. Considero que esto tiene que cambiar y se deben presentar contenidos que representen la alta gastronomía, en los que, por ejemplo, se presenten propuestas de los mejores restaurantes de países hispanohablantes, la calidad de las materias primas de diferentes regiones, la importancia de su comercialización, así como los cocineros más célebres y premiados, como pueden ser la colombiana Leonor Espinosa, los peruanos Virgilio Martínez y Pía León,

la argentina Narda Lepes, el mexicano Edgar Núñez, el chileno Rodolfo Guzmán o los españoles José María y Elena Arzak, Quique Dacosta o Carme Ruscalleda, entre otros. Por desgracia, se siguen encontrando en los manuales muchos prejuicios sobre la gastronomía que, en muchos casos, no le hacen justicia. Por ejemplo, es frecuente seguir encontrando estudiantes que relacionan la comida con alimentos fritos de escasa calidad o con comida grasa. Por lo tanto, se debe mejorar esta imagen y presentar la realidad gastronómica plural que se desarrolla en los países de habla hispana.

4. La presentación del tema gastronómico en los manuales debe mejorar en cuanto a realizar un abordaje con mayor peso en la interculturalidad, lo que mejoraría la competencia intercultural de los estudiantes. Los manuales analizados se quedan en el trabajo de la competencia cultural, pero no dan un paso adelante hacia esta interculturalidad tan deseada.
5. En los manuales seleccionados se echa en falta una propuesta metodológica más ambiciosa por las siguientes razones: el tema gastronómico se supedita siempre al aprendizaje de los conocimientos lingüísticos, principalmente léxicos, y al trabajo de las destrezas, pero no se aborda como un conocimiento cultural de la importancia que merece. Por tanto, se requieren mayores elementos para enseñar rasgos de la cultura de los países hispanohablantes. A esto hay que sumar que se deben incorporar en estos manuales contenidos audiovisuales y técnicas basadas en las nuevas tecnologías en el aula, que no se encuentran desarrolladas en estos títulos.

En cuanto a las líneas de investigación, es esencial resaltar la relevancia del análisis de materiales y la necesidad de que se siga consolidando la investigación en este campo. Por ello, algunas de las posibles líneas de investigación a desarrollar son las siguientes:

1. Analizar la presencia de contenidos socioculturales en un mayor número de manuales y aprovechar de manera pedagógica el tema gastronómico que presenten. Se podría realizar un estudio comparado y ver las diferencias metodológicas que se establecen entre ellos, también atendiendo a un criterio cronológico, es decir, mediante el estudio de los cambios que se han producido en los materiales de ELE en los últimos años.

2. Analizar materiales especializados en gastronomía que publican como textos de apoyo o complementarios editoriales internacionales. Sería de gran interés estudiar cómo se aborda el tema en estos libros y analizar si el enfoque es radicalmente diferente al de los manuales generales (no especializados en esta temática) o, por el contrario, si se trata simplemente de una ampliación en la que se mantienen las mismas deficiencias.
3. Plantear soluciones metodológicas y pedagógicas que permitan mejorar la presentación audiovisual del material, la riqueza de los contenidos seleccionados e incrementar el interés que producen dichos contenidos en los estudiantes. En definitiva, hacer que este aprendizaje sea atractivo y significativo dentro de las aulas.
4. Dentro de las publicaciones de manuales de ELE, alguna editorial importante podría iniciarse en la publicación de un manual con fines específicos para alumnos de español que cursen sus estudios de Gastronomía. Por la importancia que estos estudios han adquirido en los últimos años, este material sería de gran interés para fomentar la internacionalización de dichos programas.

Estas propuestas de investigación se pueden vincular con el ambiente editorial y, posteriormente, aportar mejores soluciones que las que actualmente se ofrecen. En este sentido, nuestra propuesta defiende que el potente ámbito editorial que actualmente publica un número importante de materiales, debe estar conectado con el de la investigación de manera permanente y fluida. La unión del conocimiento teórico y metodológico que puede nacer en universidades e instituciones especializadas y de la capacidad de su departamento de creación de materiales será clave en el futuro próximo para conseguir que la creación de dichos manuales alcance en el aula una mayor utilidad pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ Baz, A. (2015). El análisis contrastivo cultural como método de partida en el aula con estudiantes sinohablantes. *La enseñanza del español centrada en el alumno*. ASELE.

ARBOLEDA González, D. (2017). Ficha de análisis especializada para manuales de aprendizaje de español como segunda lengua. *Tonos digital: revista de estudios filológicos*, (33), 1-24.

AREIZAGA, E. (2002). El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico. *Cultura y Educación*, 14 (2), 161-175.

BARBASÁN, I. y March, J. R. (2014). ¡Para chuparse los dedos! La importancia de la gastronomía en el aula de E/LE. *Foro de profesores de E/LE*, 10. www.researchgate.net/publication/325545101_Para_chuparse_los_dedos_La_importancia_de_la_gastronomia_en_el_aula_de_ELE

BENÍTEZ Pérez, P. (1990). Léxico real / léxico irreal en los manuales de español para extranjeros. *Actas del II Congreso Internacional de la ASELE*, CVC. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0323.pdf

BLANCO Canales, A. (2010). Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes. *RESLA*, (23), 71-91.

CÁRDENAS Bernal, F., Hierro Montosa, A. y Robles Ávila, S. (2013). *Método 3. Libro del alumno y Cuaderno de ejercicios*. AnayaÑ.

CASTRO Viúdez, F., Rodero Díez, I. y Sardinero Francos, C. (2014). *Nuevo español en marcha. Libro del alumno*. SGEL.

CORPAS, J., Garmendia, A. Y Soriano, C. (2014). *Aula Internacional 3. Libro del alumno*. Difusión.

DE SANTIAGO, J. Y Fernández, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Arco Libros.

DEL POZO Díez, M. (2018). Propuesta de plantilla de análisis de manuales ELE españoles desde 1986-2016. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*. Doi 10.20420/ElGuiniguada.2018.209, 27, 99-114.

EZEIZA Ramos, J. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado. *MarcoELE. Revista de español como lengua extranjera*, 9, 1-58.

FERNÁNDEZ López, M. C. (2008). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. SGEL.

FRANCO Córdón, A. I. (2006). El libro del profesor en los manuales de ELE. Un análisis de necesidades del profesorado. TFM Universidad Nebrija. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e4a63126-dcb6-4db9-8bef-fe58d5695b80/2008-bv-09-10franco-cordon-pdf.pdf>

HERNÁNDEZ García, M. y Villalba Martínez, F. (2003). Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes. *Carabela*, (53), 133-160.

HORTIGUERA, H. (2012). They are a very festive people! El baile perpetuo: comida, arte popular y baile en los vídeos de enseñanza del español como

lengua extranjera. *Razón y Palabra*, 78. http://www.razonypalabra.org.mx/varia/N78/2a%20parte/33_Hortiguera_V78.pdf

INSTITUTO CERVANTES. (1997). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

LÓPEZ GARCÍA, S. (2019). *Análisis de materiales desde la perspectiva de las principales teorías contemporáneas de Adquisición de Segundas Lenguas*. [Trabajo de fin de máster, Universidad Nebrija, Madrid].

MORENO, C. Moreno, V. y Zurita, P. (2012). *Nuevo Avance Intermedio*. SGEL.

NÍKLEVA, D. (2019). Componente cultural e intercultural. *Manual de formación para profesores de ELE*. SGEL.

PÉREZ de la Cruz, N. (1997). Análisis léxico de manuales de español para extranjeros. *Actas del VIII Congreso ASELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_viii.htm

SALAZAR GARCÍA, V. (1990). La comprensión lectora en la enseñanza comunicativa de ELE. Modelos y actividades. *Actas II del Congreso de ASELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0155.pdf

SANSÓ, M. (2014). *El turismo gastronómico en España*. Ostelea School of Tourism and hospitality y EAE Business School. http://www.aept.org/archivos/documentos/informe_ostelea_turismo_gastronomico.pdf

La Inteligencia Artificial y la Enseñanza de lenguas: una aproximación al tema

Artificial Intelligence and language teaching: an approach

José Carlos Escobar Hernández¹
Centro de Enseñanza para Extranjeros, UNAM

Resumen: El presente trabajo aborda el tema de la Inteligencia Artificial como una aproximación a un asunto del que ya se está ocupando la enseñanza de lenguas extranjeras. Se trata de un tema que es cada vez más importante al ser el efecto del desarrollo que se ha dado en el campo de la cibernética, de la computación y de la comunicación, que produce aplicaciones (*apps*) que facilitan la vida y ahorran esfuerzo, lo que, al mismo tiempo, lleva a nuevas formas de actuar, de enseñar y de aprender. El desarrollo tecnológico ha estado siempre en la vida de los maestros de lenguas y lo que ocurre en la actualidad no es la excepción. Por ello, surge la necesidad de atender este desarrollo en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera, algo de lo cual ya se ocupan diversas instituciones. Se propone aquí la necesidad de desarrollar herramientas que apoyen a los alumnos en su proceso de aprendizaje y de adquisición del idioma español, como puede ser el caso de las fuentes de consulta actuales como el diccionario *Linguee*.

Palabras clave: inteligencia artificial, enseñanza de lenguas, TICS, ELE, aprendizaje adaptativo.

Abstract: This article is an approach to Artificial Intelligence as an issue that is becoming a trend in foreign language teaching. Its importance is increasing given the effect of the rapid development in the field of programming languages, computing and communication, which produces new applications (*apps*) that make everyday life easier. This in turn leads to new ways of acting, teaching and learning. Technological development has always been present in language

1 Licenciado en Letras Inglesas (FFYL-UNAM), maestro en Antropología Filosófica (Universidad Tepeyac) y doctor en Educación (IEU-Puebla). En cuarenta años de labor en el CEPE ha creado diversos materiales para la enseñanza del español a extranjeros para las destrezas de redacción, comprensión auditiva, lectura y conversación. Es coautor de los libros *Estoy Listo 1 y 2* (UNAM-San Antonio) y Básico 3 de la serie *Dicho y Hecho* (CEPE-UNAM).

teaching and what is now going on enhances the possibilities for teachers. Institutions are already attending to this development in the field of Spanish-as-a-foreign-language teaching. This article addresses the need to develop tools that can support students in their learning and acquisition process of Spanish and offers some examples from the way current sources of reference work, such as the dictionary *Linguee*.

Keywords: artificial intelligence, language teaching, ICTs, Spanish for foreign speakers, adaptive learning.

INTRODUCCIÓN

En el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras los docentes siempre han empleado las tecnologías del momento. Con el surgimiento de la imprenta, se utilizó el libro por muchos años. En la era moderna se han utilizado reproductores de sonido e imagen (grabadoras, proyectores, videograbadoras, televisión y cine), hasta la llegada de las computadoras, las plataformas de enseñanza y las apps (aplicaciones). De acuerdo con Pérez Orozco (2018), el desarrollo de la tecnología está produciendo una nueva modalidad de inteligencia, que se suma a las inteligencias humanas: la llamada “inteligencia artificial”, basada en las “máquinas que aprenden”.

Es importante todo lo que la informática ha desarrollado y los asuntos que han ocupado a los desarrolladores de programas y aplicaciones, quienes han puesto al alcance del público sus avances, al grado de hacerles accesibles herramientas de enorme utilidad que multiplican las posibilidades de generar, transmitir y compartir información y, por supuesto, de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, con énfasis ya no sólo en la primera parte de este binomio sino en las maneras de aprender. Como se observa en trabajos como el de Ferreira, Salcedo, Kotz y Barrientos (2012), las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y en particular la Inteligencia artificial (IA), están siendo consideradas cada vez más en el terreno de la educación en general y del aprendizaje de lenguas extranjeras en particular se ha convertido en un soporte de enorme potencial didáctico. Tanto es así que autores como Siemens (2004) ya emplean el término “enfoque conectivista” para describir el uso general de las TIC como parte esencial de las estrategias pedagógicas hasta ahora propuestas por los distintos planteamientos derivados de la lingüística aplicada.

De tal suerte, es conveniente explorar estos avances y ver qué ofrece la IA a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELEE) que pueda ser de ayuda para los alumnos, por lo cual hay que responder a preguntas que lleven a aclarar de qué se está hablando (qué es la IA) y a qué aluden los expertos cuando se

refieren a “la cuarta revolución”. Al mismo tiempo, es necesario indagar acerca del impacto que la IA tiene en la educación, averiguar con qué recursos cuentan actualmente los maestros de idiomas, y en particular del español como lengua extranjera (ELE) para realizar su labor. Igualmente, en el presente trabajo se exponen dos ejemplos de lo que se puede hacer con recursos digitales que ya existen, como el sistema automático de corrección *Grammarly* (que mejora la redacción) y el diccionario *Linguee* (que busca equivalencias de palabras y expresiones en otros idiomas).

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA)

Según Rouse (2017), por inteligencia artificial (IA) se entiende la simulación de procesos de inteligencia humana por parte de las máquinas (robots), y particularmente de los sistemas informáticos. Derivado del trabajo de los expertos en informática Russel y Norvig (1995: 1-5), al crearse máquinas que se alimentan de información, de algoritmos con los cuales se desarrollan procesos, se dice que aprenden (es decir, reciben información), razonan (aplican reglas de uso) y se autocorrigen (mejoran los procesos para los cuales fueron originalmente diseñados). Como indican Buces y Caballero (s.f.), esto produjo diversas inquietudes respecto a las máquinas (robots) y su desarrollo, ante la posibilidad de que pudieran independizarse de los humanos o incluso actuar en su contra por cuenta propia, asunto que ha sido llevado al cine, como se aprecia en diversas películas como *Odisea 2001* (1968), *El hombre Bicentenario* (1999), *Matrix* (2001), *AI-Inteligencia Artificial* (2001), *Yo, Robot* (2008), *Exmachina* (2015), entre otras.

Actualmente la IA ya se encuentra presente en cualquier *software* que replica capacidades humanas y se utiliza para llevar a cabo tareas específicas y tareas muy amplias y complejas (Pérez Orozco, 2018). Estas tareas las cumplen las máquinas a gran velocidad y con precisión, además de que son capaces de manejar o recurrir a una mayor cantidad de datos que cualquier ser humano. En su apartado *Personalidades del campo de la IA*, García García (2009) señala que esto comenzó con Alan Turing (1912-1954) y su máquina calculadora. En el apartado *Análisis histórico* señala que el término IA fue propuesto por John McCarthy, Marvin Minsky y Claude Shanon en la Universidad de Darmouth, New Hampshire, en el año de 1956, y cuatro décadas después, como ya se anotó, Russel y Norvig (*¿Somos conscientes de los retos y principales aplicaciones de la Inteligencia Artificial?*, 2020) clasificarían este tipo de inteligencia en:

- sistemas capaces de pensar como humanos, al ser capaces de automatizar actividades como la toma de decisiones, la resolución de problemas y el aprendizaje,
- sistemas que actúan como humanos, al poder realizar tareas en forma similar a como lo hacen las personas (los robots),
- sistemas que piensan racionalmente, dado que pueden emular el pensamiento lógico racional de los humanos, y
- sistemas que actúan racionalmente, al ser capaces de imitar, de manera racional, el comportamiento humano.

Los sistemas que se comportan y realizan tareas como humanos, tienen amplia difusión. Por ejemplo, la IA “está presente en la detección facial de los móviles, en los asistentes virtuales de voz como Siri de Apple, Alexa de Amazon o Cortana de Microsoft y está integrada en nuestros dispositivos cotidianos a través de bots (abreviatura de robots) o aplicaciones para móvil” (*¿Somos conscientes de los retos y principales aplicaciones de la Inteligencia Artificial?*, 2020). Lo más interesante es que los avances en IA están impulsando el uso del *big data*, es decir, la posibilidad de utilizar millones de datos que se generan por el uso de dispositivos y la internet y con los cuales se pueden hacer predicciones sobre las necesidades, gustos y preferencias del usuario, y muchas otras cosas que sirven para conectarse con otros usuarios o consumidores. De acuerdo con empresas como Interxion (2019), las máquinas tienen ahora la capacidad de procesar “ingentes cantidades de datos y proporcionar ventajas comunicacionales, comerciales y empresariales que la[s] han llevado a posicionarse como la tecnología esencial de las próximas décadas” (*¿Somos conscientes de los retos y principales aplicaciones de la Inteligencia Artificial?*, 2020). Este dato es importante porque, así como el acopio de toda esta información está sirviendo a la mercadotecnia y a la economía, también se puede emplear para la personalización de la enseñanza y el aprendizaje, como se verá más adelante.

Actualmente se habla de “la cuarta revolución”, a la que Cotteleer y Sniderman (2017), entre muchos otros, consideran una revolución más dentro de la historia de la revolución industrial que arrancó con la iniciada en 1784 (denominada, 1.0), cuando se inventaron máquinas que utilizaron la energía hidráulica y el vapor para mecanizar la producción. A ella le siguieron:

- la industria 2.0 (con el empleo de la energía eléctrica que impulsó la producción en masa y llevó a la creación de las líneas de montaje),

- la industria 3.0 (que dio lugar a los procesos de automatización con apoyo de las computadoras y la electrónica en pleno siglo xx), y
- la industria 4.0, la cuarta revolución que ahora se experimenta y que comprende la informatización, la transformación digital y la creación de la tecnosfera: una atmósfera en la cual se observa que el *software* gobierna el mundo, dada la proliferación de las máquinas y el fácil acceso a ellas, lo que limita la acción humana al mantenimiento y consumo de las mismas. Esto genera un fenómeno en el que se funden cada vez más el cuerpo humano y la tecnología, como se empieza a ver ya en las prótesis mecánicas y las aplicaciones que apoyan y facilitan nuestra vida.

EL IMPACTO DE LA IA EN EL TERRENO EDUCATIVO

Ocaña-Fernández, Valenzuela Fernández y Garro Aburto, (2019: 1) señalan, entre las implicaciones de la IA en la educación, que los nuevos retos de la sociedad de la información demandan múltiples cambios y que los formatos basados en ella “prometen una muy sustancial mejora en la educación para todos los niveles, (...) al proporcionar al estudiante una personalización de su aprendizaje a la medida de sus requerimientos, logrando integrar las diversas formas de interacción humana y las TIC”. Lo más evidente es que el uso de los medios (las TIC) potencia la educación al ofrecer un mayor número de recursos y medios que enriquecen lo aprendido y lo amplían de maneras gráficas, visuales y sonoras que llevan a los educandos a emplear todos sus sentidos y a adquirir el conocimiento no sólo de parte del profesor sino como un proceso de construcción personal o con sus pares.

Al decir de Coll (2016), este tema corresponde a una visión muy extendida en la cual se confunde la *personalización del aprendizaje* con el *aprendizaje individualizado* o *personalizado*. La primera es la que tiene un significado personal para el aprendiz, en tanto que el segundo es resultado de una enseñanza diferenciada, que aspira a promover una enseñanza respetuosa con la diversidad de ritmos y caminos del alumnado en su proceso de aprendizaje. No obstante, continúa el autor, “el problema de la enseñanza diferenciada es cómo obtener la información sobre el proceso de aprendizaje de los diferentes alumnos presentes en la clase y cómo procesarla en tiempo real para ajustar en consecuencia la acción educativa a cada uno de ellos” (Coll, 2016: s/p). La respuesta a esta inquietud se encuentra precisamente en el uso del *big*

data, como sugiere el ejemplo que se verá más adelante para explicar el funcionamiento del *aprendizaje adaptativo* (Morillo Lozano, 2016) pues, como señala este mismo autor, las TIC tienen la capacidad “de proporcionar y procesar en tiempo real una gran cantidad de informaciones sobre la actividad de los alumnos implicados en tareas de aprendizaje” (Coll, 2016: s/p).

Además, la IA tiene una clara relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje y brinda una alternativa de tutoría personalizada para el estudiante ya que puede integrar técnicas como:

- a. el aprendizaje por reforzamiento y ejercitación, un condicionamiento basado en el *conductismo* (Skinner, 1953),
- b. la búsqueda interactiva del conocimiento, a lo cual se ha denominado *conectivismo* (Siemens, 2004),
- c. el aprendizaje por descubrimiento, que considera al *sujeto activo* (Bruner, 1960), lo mismo que
- d. el proceso de construcción de conocimiento, el *constructivismo* (Vygotski, 1934). Más aún, la IA automatiza muchas de las tareas del profesor y de los alumnos: el *software* se puede adaptar a las necesidades de los estudiantes y es capaz de señalar los contenidos donde los cursos pueden mejorar.

La IA se ha desarrollado a tal grado que ya comienzan a surgir los tutores basados en ella, máquinas que cuentan con una amplia gama de respuestas a las posibles preguntas de los alumnos o al menos a aquellas que se han detectado como las más recurrentes. Todos somos testigos y hemos experimentado alguna vez con programas computarizados que nos brindan comentarios útiles sobre los temas que estamos estudiando, lo cual está alterando la forma en que encontramos información e interactuamos con ella, principalmente en la consulta no lineal que ofrece el hipertexto.

Un ejemplo de lo anterior es el sistema que ahora es parte de los teléfonos celulares y que, al momento de escribir en un chat, se anticipa con sugerencias de la palabra que muy probablemente se quiere escribir o que la corrige si se ha escrito mal. Otro ejemplo similar es *Grammarly* (Grammarly, 2020) una aplicación que verifica la gramática, ortografía, puntuación, estructura de las frases o incluso el estilo de un texto escrito en inglés. Sirve como auxiliar en el proceso de redacción y colabora con sugerencias para que la persona que escribe elabore un escrito con elementos discursivos más robustos. Su uso demuestra que se trata de un sistema de corrección ortográfica y redacción capaz de eliminar errores gramaticales, proponer el empleo de reglas gramaticales de nivel superior, verificar la ortografía por contexto, mejorar el uso del vocabulario,

verificar el plagio y corregir los errores que suelen cometerse en la preparación de un texto escrito. Utilizado en el aula, puede ser evidentemente útil para que un alumno aprenda a escribir y busque además contextos que se ofrezcan sobre las palabras que pretende utilizar, con lo cual apoyala adquisición de la expresión escrita. El desarrollo de un corrector de estas características en español es una tarea aún pendiente.

EL IMPACTO DE LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

Contreras Izquierdo (2008: s/p) señala que las TIC están presentes “en todos los ámbitos de nuestra sociedad, [y ello ha] afectado de forma notable el ámbito educativo. En este sentido, la enseñanza de lenguas extranjeras ha visto cómo [éstas] han contribuido a desarrollar una metodología comunicativa” que ahora es parte de la llamada *e-learning* (empleo de las TIC para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje). Menciona el autor como su origen la *enseñanza de lenguas asistida por un ordenador* (ELAO), que sirvió para promover la creación de nuevos entornos de aprendizaje potencialmente más eficaces durante las décadas de los 60 y 70 y que poco a poco agregaron desde los 90 el *boom* de las comunicaciones producido por internet, medio que “introduce dos conceptos determinantes: la interacción (acción que persigue una finalidad comunicativa) y la interactividad (simulación electrónica del proceso de interacción). Es por esto por lo que la Web tiene una serie de usos muy prácticos en el aprendizaje de lenguas, entre los que podemos destacar su empleo como fuente de información actualizada [...] (...) como acceso a diccionarios on line, la posibilidad de participar en debates asíncronos, la de acceder a bibliotecas y a numerosas obras en formato electrónico, etcétera.”

Siguiendo a Contreras Izquierdo (2008: s/p), tras los avances logrados “muchos profesionales comenzaron a revisar el papel de la ELAO, adoptando gradualmente un enfoque más cognitivista en el aprendizaje de la lengua extranjera, acorde también con las propias tendencias de la enseñanza de idiomas”; el autor señala también que

Krashen (1982) [situó] los aspectos comunicativos por encima de los aspectos formales como la gramática, que según este autor es adquirida de forma natural mediante la asimilación de información significativa vía input comprensible. De este modo se produce un cambio en el que los procesos de aprendizaje se basan en actividades de comunicación natural y en la adquisición de información significativa.

Cuando este autor reportó los avances de aquel momento y se debatía sobre cuál debía ser el papel de las TIC en el terreno de la enseñanza de lenguas,

concluyó que en lo general las nuevas tecnologías son herramientas de apoyo del profesor, lo que, a la vuelta de poco más de una década, permite ver que todos los avances logrados en el desarrollo de aplicaciones orientadas a la enseñanza de lenguas tendrán cada vez mejores resultados y formas de aprendizaje que se han puesto al alcance de todos y que sin duda podrán llegar a utilizar la IA.

La computadora fomenta el empleo de múltiples recursos y permite la aplicación de un modo de “trabajo sincrónico (interacción instantánea entre profesores y alumnos) y asíncrono (interacción intermitente, diferida en el tiempo)” (Contreras Izquierdo, 2008: s/p), con diversas ventajas que antes no se tenían: ahora hay herramientas para mejorar la pronunciación o aprender vocabulario, que se utilizan en las aulas virtuales, con todas las características propias del salón de clases tradicional más los desarrollos tecnológicos que brindan facilidades a maestros y alumnos, “una retroalimentación inmediata y un acceso no lineal a la información” (Contreras Izquierdo, 2008: s/p). Todo ello responde a la corriente de pedagogía lingüística comunicativa, la cual supone que la adquisición de una lengua se adquiere de manera práctica y comunicándose de forma natural, lo que permite la adquisición basada en la acción y la comunicación.

APRENDIZAJE ADAPTATIVO

Recapitulando, la automatización ha llevado al desarrollo de lo que se ha dado en llamar “aprendizaje adaptativo”, en el cual se aprovecha la aparente capacidad de las máquinas de “adivinar” lo que el usuario de una determinada aplicación necesita, como sucede con el corrector ortográfico *Grammarly* antes mencionado, cuyo sistema “adivina” o “descubre” lo que el usuario necesita o busca mientras redacta un texto. Este tipo de correctores sugieren alternativas de léxico y sólo hay que seleccionar la palabra correcta entre las sugeridas para producir un texto legible. Ya se mencionó que si este sistema es utilizado en el aula puede producir resultados muy enriquecedores en cuanto a la realización de textos escritos dado que indudablemente llevan de la mano al usuario (como los alumnos extranjeros, en el caso de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELEE)), lo guía hacia la expresión correcta que intenta producir y lo apoya para superar las deficiencias que presenta por el nivel de manejo del idioma en que se encuentra, es decir, en su destreza.

De acuerdo con lo que postula Morillo Lozano (2016: 7), el aprendizaje adaptativo “aprovecha (...) todo el potencial de las nuevas tecnologías y se nutre de conceptos (...) como la inteligencia artificial o el big data (...), [lo] que permite personalizar la secuencia de aprendizaje y atender a las necesidades

y características de cada alumno”, con lo cual se consigue “un proceso de aprendizaje más eficaz”. Autores como la propia Morillo Lozano (2016) y Robledo Rella (2017), el uso de la “analítica de aprendizaje” (*learning analytics*) (constituida por técnicas de estadística y “minería de datos”, elementos esenciales de la IA), puede ayudar al *sistema tutor* a determinar las mejores acciones pedagógicas para cada estudiante mediante la utilización de *metadatos*, es decir, información acerca de la carrera, semestre, promedio, edad, estilos de aprendizaje del alumno, además de considerar las inteligencias múltiples, los indicadores académicos que sean significativos en cada caso, e incluso mediante el empleo de información obtenida del análisis del comportamiento de toda una muestra poblacional, todo conforme al nivel educativo del alumno y su entorno.

En términos más sencillos, los sistemas digitales de aprendizaje adaptativo analizan los datos y la información que recogen a partir del desempeño de los estudiantes a la vez que personalizan y adaptan las propuestas de trabajo a las necesidades y características del alumno, con lo cual se convierten en verdaderos tutores automáticos (tutores IA). Con esta información se identifican las fortalezas y debilidades que el alumno presenta en un determinado tema, lo que permite redirigirlo al momento de avanzar o reforzar los contenidos que aprende durante sus clases. La información se capta desde el inicio de un curso mediante una evaluación previa que determina su nivel de conocimiento sobre un tema. De acuerdo con Sandoval (2016: s/p), mediante:

un árbol de decisiones, la plataforma sugiere y permite a cada estudiante elegir su ruta de aprendizaje y contenidos personalizados, los cuales se van modificando y mejorando conforme avanza el curso y se obtiene más información del estudiante y de sus acciones como: tiempo de aprendizaje, de solución de asignaciones y habilidad para resolver actividades.

En el aprendizaje adaptativo, el profesor presenta un tema, el alumno realiza las actividades, e interviene el sistema de aprendizaje adaptativo (IA) que analiza y procesa datos del alumno y desempeños (perfil de aprendizaje) para que el maestro le informe de errores y siga el avance individual del alumno. La IA informa y captura datos para la obtención de resultados y evaluación del tema. al analizarse los datos y la información recogida a partir del desempeño del estudiante, se le personalizan y adaptan propuestas de trabajo conforme a sus necesidades y características. El aprendizaje adaptativo es una forma de implementar la educación personalizada o individualizada gracias a la IA y todo ello puede aplicarse a la enseñanza de español como LE, mediante herramientas que permitan personalizar los cursos para extranjeros. Para ello es necesario apoyarse en los recursos de la red y la hiper-conectividad que ofrece el conjunto de herramientas, fuentes de información, tutoriales, mensajes videoconferencias, redes sociales,

que cada persona utiliza para aprender y que ofrece la oportunidad de educarse a uno mismo, es decir, de optar por lo que los educadores llaman “currículo informal” para realizar algún tipo de estudio, investigación o simplemente por acceder a contenidos complementarios que no ofrece el currículo “formal”.

Aunado a todo esto, es necesario explorar las plataformas educativas digitales ya existentes (*Edmodo*, *Google Docs*), las cuales amplían las posibilidades de enseñanza-aprendizaje apoyados en las TICs o, en el mejor de los casos, crear la propia, a fin de comenzar a aprovechar la experiencia que brindan: (a) la educación profesional continua, (b) el aprendizaje móvil, y (c) la comunicación por videoconferencia, que se agregan a las diversas modalidades educativas asistidas por computadora que han dado lugar a las siguientes opciones de enseñanza-aprendizaje:

- a. *blended learning* (una combinación de lecciones presenciales y en línea),
- b. *mobile learning* (lecciones impartidas por medio de *apps* en telefonía y *ipads*),
- c. *gamification* (aprendizaje a base de juegos),
- d. *inquiry-based learning* (exposición a conferencias orientadas a la investigación en internet de los temas abordados),
- e. *multi-literacies and trans-languaging* (aprendizaje a base de lenguas combinadas),
- f. *specific needs* (cursos de propósito específico) y,
- g. *creating and sharing contents* (sitios para compartir experiencias, materiales), etc.

Actualmente los maestros cuentan con múltiples recursos para realizar sus labores: pueden crear su propia aula virtual con *Moodle*, gestionar sus cursos con *Google Classroom*, llevar el registro diario de sus labores con *Additio App*, grabar sus clases en *Zoom*, elaborar animación con *Doodley*, hacer presentaciones interactivas en *Power Point*, hacer juegos de roles y compartirlos entre los alumnos con *Classcraft*, usar un pizarrón digital con *Classroom Screen*, o bien integrar conceptos mediante infografías, *dossiers*, y muchos otros tipos de documentos.

NECESIDAD DE UNA HERRAMIENTA ADAPTATIVA PARA LAS CLASES DE ELE

La importancia de volver la vista hacia el asunto de la IA surgió durante el Simposio organizado por el Programa Universitario de Estudios Asia y África realizado en el Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM, en el año de 2019 y al cual asistieron representantes de 14 universidades de Japón. Tras escuchar lo que se hace en el CEPE respecto de la enseñanza del español a extranjeros y particularmente la manera en que se atiende particularmente al público proveniente de Japón, uno de los asistentes de ese país preguntó a quien esto escribe qué se está haciendo en el Centro respecto del uso de la IA, a lo que no se pudo dar respuesta. Resultó evidente que la institución no ha avanzado mucho en terreno de las TIC y la elaboración de materiales computarizados.

El incidente obliga a observar y reflexionar sobre el potencial que representa el uso y desarrollo de nuevas herramientas. Al respecto, llama la atención lo que se ha logrado en el terreno de las *memorias de traducción* convertidas en diccionarios en línea, porque dichas memorias son bancos de datos en los que se van guardando equivalencias de palabras y expresiones en otros idiomas que permiten “adivinar” lo que el traductor busca. Es decir, son sistemas que aprenden por sí mismos y, por ende, responden a la definición de IA anteriormente establecida en el presente artículo.

El sistema *Linguee*, por ejemplo, es una muestra de la información que ahora ofrecen los diccionarios digitales en línea, los cuales no sólo incluyen un audio con la pronunciación de las palabras consultadas, sino que además proporcionan información detallada sobre el significado, uso y sentido de las palabras o expresiones que se consultan. Dicho sistema ofrece una “búsqueda asistida”: va adivinando los casos, contextos o entornos de significado que el usuario busca, y además proporciona combinaciones y sintaxis correctas, dado que es alimentado por profesionales de la traducción y nativo hablantes del idioma en que se consulta.

Este diccionario en línea ofrece interesantes ventajas: además de contemplar diversos idiomas, “incorpora un motor de búsqueda que proporciona acceso a grandes cantidades de pares de oraciones similares procedentes de miles de documentos publicados en línea. Como ayuda para la traducción, (...) [esta herramienta] es [propriadamente] una memoria de traducción” (Linguee, 2020) en la cual se almacenan palabras, frases y expresiones con su correspondiente traducción, lo cual sirve para confirmar el dominio de dos o más lenguas, además de su uso correcto en contextos y áreas específicas del conocimiento. El surgimiento de este tipo de memorias ha facilitado el proceso del manejo de distintas lenguas al aprovechar frases y textos que han sido traducidos

previamente por profesionales, y por lo cual en realidad constituyen una base de datos en la que se almacena información según la han ido trabajando los traductores en todo el mundo. La información se captura conforme al “concepto de frase fuente y frase meta. Cuando llega una frase nueva y la base de datos encuentra una entrada similar, la muestra entonces al traductor como referencia” (Pangeanic, 2017), con lo cual ya no necesita volver a buscarlo. Como se menciona en la anterior definición, ahorra tiempo y esfuerzo ya que se recuperan las traducciones anteriores y se utilizan entera o parcialmente sin tener que traducir material nuevo.

El uso de este sistema lleva a proyectar la manera en que podría apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en el CEPE, por ejemplo. Una primera propuesta consiste en que los contenidos de los cursos de este Centro podrían conformar una memoria de traducción similar a *Linguee* y ofrecer –en dos, tres o cuatro lenguas extranjeras– los contenidos de los distintos niveles de lengua que se ofrecen conjuntamente con los contenidos, frases, conceptos o términos que se aprenden en las clases de cultura. No hay que olvidar que los alumnos consultan mucho sus libros de texto y los diccionarios, pero con este proyecto se ceñirían a lo que aprenden en clase porque ofrecería una manera distinta de descubrir el idioma y conocer la cultura mediante las traducciones específicas de tales contenidos.

Lo anterior contribuiría a una enseñanza institucional personalizada, de la cual se ocuparía el propio alumno: la aplicación en sí misma equivaldría a contar con un “asesor personal” o “acompañante particular y permanente” del alumno y lo apoyaría a repasar en cualquier momento y lugar los temas vistos en clase. Mediante una aplicación de este tipo, el CEPE estaría ofreciendo sus propias aplicaciones, elaboradas exprofeso como un recurso complementario de los cursos que pone al alcance de alumnos, todos los cuales contarían con el auxilio de este “tutor” desarrollado con IA.

CONCLUSIONES

El uso de tecnologías vinculadas con la inteligencia artificial (IA) va en aumento debido al efecto y los resultados que están revolucionando la vida cotidiana. Por ello se debe considerar el uso de la IA en el futuro de la enseñanza de lenguas extranjeras. De tal suerte, la tarea consiste en encontrar, aprovechar y, en el mejor de los casos, desarrollar, herramientas que permitan crear aplicaciones y sistemas que contemplen:

- a. texto a partir de datos recabados para permitir que las computadoras comuniquen ideas y contenidos a los alumnos de ELE,
- b. sistemas de reconocimiento de voz que respondan a sus requerimientos de búsqueda de información y los apoyen en su manejo del español,
- c. agentes virtuales, como los que actualmente se utilizan en los servicios y atención al cliente, para que atiendan los requerimientos de los alumnos, tanto académicos como escolares,
- d. plataformas *machine learning*; es decir, computadoras que aprendan y utilicen diferentes aplicaciones para realizar predicciones o clasificaciones relacionadas con los contenidos de los programas de ELE,
- e. *software* dirigido por robots inteligentes que tomen las decisiones de análisis y estudio, el cual genere el mayor conocimiento posible para el progreso de los alumnos, y
- f. lo que resulte de la puesta en marcha de una interacción entre alumnos y máquinas, incluyendo el reconocimiento de tacto, imagen, habla y lenguaje corporal.

Estos y muchos otros casos, usos y aplicaciones de las TIC deberán integrarse conforme pase el tiempo y se utilice la tecnología en concordancia con la misión y visión de las instituciones dedicadas a la enseñanza de lenguas, como es el caso del CEPE.

La IA sigue evolucionando y formará parte de las herramientas de trabajo de muchos instructores y alumnos. De este modo, surge la necesidad de tomar una iniciativa de cambio profundo y de amplios alcances que permita insertar a diversas instituciones en el uso de metodologías de vanguardia con el objetivo de mejorar sus actividades académicas. Es obligada la reflexión en torno a la manera de aplicar la IA al quehacer cotidiano y adaptarlas a los métodos de enseñanza.

REFERENCIAS

- BRUNER, J. S. (1956). *El proceso mental en el aprendizaje*. Narcea.
- BUCES, M. y Caballero, M. (s.f.). *El avance del Big Data y la IA – hacia las distopías de ciencia ficción*. Ventura, proyecto en red de divulgación multidisciplinar. <https://vaventura.com/ven/avance-del-big-data-la-inteligencia-artificial-hacia-las-distopias-ciencia-ficcion/>

COLL, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. *Aprendizaje y cultura digital*. EDUforics. [paginación en pdf] <http://www.eduforics.com/es/la-personalizacion-del-aprendizaje-escolar-una-exigencia-de-la-nueva-ecologia-del-aprendizaje/>

CONTRERAS Izquierdo, M. (2008). La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: el caso del Español como Lengua Extranjera (ELE). *Iniciación a la investigación*. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/233>

COTTELEER, M. y Sniderman, B. (2020). *¿Qué es la Industria 4.0?* Deloitte. <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/uy/Documents/human-capital/Revoluci%C3%B3n%204.0.pdf>

FERREIRA, A., Salcedo, L., Kotz, G. y Barrientos, F. (2012). La Arquitectura de ELE-TUTOR: un sistema tutorial inteligente para el español como Lengua Extranjera. *Signos. Estudios de Lingüística*. https://www.researchgate.net/publication/262481843_La_Arquitectura_de_ele-tutor_Un_Sistema_Tutorial_Inteligente_para_el_Espanol_como_Lengua_Extranjera

GARCÍA García, J. (2009). *Inteligencia artificial*. <https://sites.google.com/site/proyectoInteligenciaArtificial/system/app/pages/search?scope=search-site&q=autor>

GRAMMARLY (2020). *Grammarly*. www.grammarly.com/about

INTERXION. (2019). *La revolución del dato: ¿cómo alimentar a la inteligencia artificial?* <https://www.interxion.com/es/blogs/2019/01/la-revolucion-del-dato-como-alimentar-a-la-inteligencia-artificial>

LINGUEE (2020). *Wikipedia*. <https://es.wikipedia.org/wiki/Linguee>

MORILLO Lozano, M. (2016). *Aprendizaje Adaptativo (Adaptive Learning)*. [Trabajo de fin de máster]. Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/21000/TFM-G648.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

OCAÑA-FERNÁNDEZ, Y., Valenzuela Fernández, L. y Garro Aburto, L. (2019) *Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior*. Universidad San Ignacio de Loyola. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/274/854>

PANGAENIC. (2017). *¿Qué es una memoria de traducción?* Pangeanic. <https://pangeanic.es/conocimiento/que-es-una-memoria-de-traduccion/?#>

PÉREZ Orozco, B. (2018). *Inteligencia artificial*. INCYTU https://www.foroconsultivo.org.mx/INCYTU/documentos/Completa/INCYTU_18-012.pdf

ROBLEDO Rella, V.F. (2017). *La magia detrás del aprendizaje adaptativo*. Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/2017/7/10/la-magia-detrs-del-aprendizaje-adaptativo>

ROUSE, M. (2017). *Inteligencia artificial, o AI*. TechTarget. <https://searchdatacenter.techtarget.com/es/definicion/Inteligencia-artificial-o-ai>

¿Sabes qué es la revolución 4.0? (2019). Conexión Universidad Central. <https://www.conexioncentral.com/blog/sabes-que-es-la-revolucion-4-0/>

SANDOVAL, C. (2016). *Tecnología aplicada para el aprendizaje adaptativo*. E-Learning Masters. <http://elearningmasters.galileo.edu/2016/12/13/tecnologia-para-el-aprendizaje-adaptativo/>

SIEMENS, G. (2004). *Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital*. https://www.comenius.cl/recursos/virtual/minsal_v2/Modulo_1/Recursos/Lectura/conectivismo_Siemens.pdf

SKINNER, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. Macmillan.

¿Somos conscientes de los retos y principales aplicaciones de la Inteligencia Artificial? (2020). Iberdrola. <https://www.iberdrola.com/innovacion/que-es-inteligencia-artificial>

VYGOTSKY, L. (2020). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

Cuentos y vericuetos: literatura para hablantes de herencia de español del suroeste de Estados Unidos

Cuentos y vericuetos: Literature for Heritage Speakers of Spanish in the Southwest

Diana Barraza Ontiveros¹
New Mexico State University

Resumen: Este artículo se relaciona con el diseño de actividades e instrucción de literatura para hablantes de herencia de español en el suroeste de Estados Unidos, usando especialmente el género del cuento. El propósito es desarrollar un marco teórico para el uso de este tipo de literatura y de su mejor aprovechamiento en el aula ante la falta de material disponible para hablantes de herencia en la zona. Debido a ventajas de extensión, tiempo de lectura y fácil adaptación al currículo de clases, se ha elegido el género del cuento como herramienta didáctica principal. Sin embargo, el artículo incluye también un marco teórico general que explica algunas de las ventajas y prácticas de la literatura dentro de las aulas con hablantes de herencia. Este artículo presenta dos marcos teóricos fundados en: 1) el desarrollo del pensamiento crítico mediante el aprendizaje literario y el papel activo del estudiante, en contraste con la enseñanza tradicional de obras literarias con aprendizaje pasivo, y 2) el potencial del modelo de la intertextualidad usado por Payne (2008) como conexión entre experiencias del estudiante y el texto literario para clases de hablantes de herencia a fin de conseguir un filtro afectivo bajo, o de un ambiente con bajos niveles de estrés (Krashen, 1982) para mejorar la recepción del contenido. Ambos marcos teóricos tienen como base la teoría de la enseñanza de la literatura, y debido a sus antecedentes y bases fundamentales conllevan un gran potencial de aplicación en la enseñanza a hablantes de herencia. Finalmente se incluyen ejemplos de actividades y sugerencias de textos para trabajar desde estas propuestas.

Palabras clave: hablantes de herencia, español, literatura, pensamiento crítico, intertextualidad.

¹ Licenciada en Letras Españolas por la Universidad Autónoma de Chihuahua y egresada de la Maestría en Español con una especialidad en literatura de New Mexico State University. Fue instructora de español en NMSU y actualmente trabaja como especialista de escritura multilingüe en Saint Xavier University. Sus áreas de interés son: cuento corto, literatura mexicana y mexicoamericana, diseño de currículo e instrucción de español, pedagogía de la literatura, teoría de hablantes de herencia y feminismo.

Abstract: This article is related to literature's activities, its design and instruction for heritage speakers of Spanish in the US Southwest, especially using the short-story genre. The purpose is to develop a framework to use this type of literature and to improve its use in the classroom, as there is a lack of available material for heritage speakers in the area. Because of its length, reading time, and easy adaptation to the curriculum advantages, the short story genre has been selected as the main pedagogical tool. The article also includes a general framework explaining some of the advantages and practices of literature in the heritage speakers' classrooms. This article presents two frameworks based on (1) critical thinking development through literary works reading and student's active role, as opposed to the traditional teaching of literary works with passive learning; and (2) the potential of the intertextuality model used by Payne (2008) as a way to connect to the students' experiences the literary works for heritage speakers' classes to lower the affective filter, and to have a stress-free environment (Krashen 1982) to improve the content's reception. Both frameworks have been retrieved from the teaching of literary theory, and, due to their backgrounds and fundamental base, entail a great potential for its application in the heritage speakers teaching theory. Finally, some examples and text suggestions are included.

Keywords: heritage speakers, Spanish, literature, critical thinking, intertextuality.

El uso de la literatura en las aulas de hablantes de herencia de español trae consigo numerosas ventajas, en especial para el desarrollo de herramientas lingüísticas. Entre los principales beneficios, Rodrigues y Badaczewski (1978) señalan:

- a. Concientización de herencia cultural (p. 2).
- b. Análisis retórico y ampliación de herramientas lingüísticas (p. 3).
- c. Desarrollo como individuo y estimulación de aprendizaje creativo y activo (p. 3).
- d. Creación de una comprensión más profunda de la identidad, valores e ideas que se poseen (p. 3).
- e. Acercamiento a experiencias que tal vez no puedan experimentarse de forma personal (p. 3).

Además de los anteriores, en específico para la población de hablantes de herencia, es pertinente añadir el desarrollo de conciencia crítica (Freire, 1970; Parra, 2016). El desarrollo de conciencia crítica tiene el objetivo de crear en el

estudiante una visión crítica y cultural de su entorno; en este aspecto, el docente debe generar espacios disponibles para que el alumno pueda traer sus propias experiencias al aula, lo cual además desarrolla en él la idea de convertirse en agente de cambio dentro de su comunidad para combatir los prejuicios discriminatorios que existen hacia el dialecto usado (Freire, 1970; Leeman, 2018). Es solo mediante esta concientización que el hablante de herencia puede comenzar a desarrollar resiliencia hacia la estigmatización de su dialecto y revertir sus efectos:

[T]he oppressed must confront reality critically, simultaneously objectifying and acting upon that reality. A mere perception of reality not followed by this critical intervention will not lead to a transformation of objective reality precisely because it is not a true perception. (Freire, 1993: 52)²

La elección de las obras para trabajar en el aula determina los beneficios, que se pueden extender además hacia el desarrollo del aprendizaje de dialectos (Leeman y Serafini, 2016), apreciación cultural de comunidades hispanas, así como de los diferentes tipos de registros que comprenden el espectro bilingüe (Valdés, 1997). El estudio de la literatura por sí mismo comparte estos objetivos con la teoría de enseñanza para hablantes de herencia, ya que ambos parten de la exploración de la capacidad polisémica del lenguaje (Samaniego y Warner, 2016).

Algunas de las principales metas de la educación para hablantes de herencia se centran en un papel más activo por parte del estudiante, mediante la pedagogía crítica y constructivista, así como la integración de los fondos de conocimiento con los que ya cuentan (Beaudrie, Ducar y Potowski, 2014; Correa, 2011; Moll, 1992) y nuevamente hay metas compartidas con el uso didáctico de la literatura. El desarrollo de la comprensión lectora está comúnmente vinculado con la activación de conocimientos previos y la creación de inferencias propias (Prieto, García y Serradell, 2013).

Aunque hay libros de actividades para hablantes de herencia que ya incluyen ejercicios con algunas obras literarias, existe poca discusión sobre su uso en este contexto. Además, las obras seleccionadas tienden a centrarse en generalizaciones y no se crean materiales para regiones específicas con sus propias necesidades. En este artículo se abordan ambas necesidades. En un estudio de 2009 se comprobó que la literatura se encuentra en el octavo lugar de interés temático para hablantes de herencia al inicio de los cursos, pero este interés logra incrementarse de manera exponencial: de un 53 % en el nivel 1

² El oprimido debe confrontar la realidad de manera crítica, a la vez objetivando y actuando sobre esa realidad. Una mera percepción de la realidad no seguida por su intervención crítica no llevará a una transformación de una realidad objetiva, precisamente porque no es una percepción verdadera. (Traducción propia)

de español a un 82.3 % en español 6 (Beaudrie, Ducar y Relaño-Pastor, 2009). El presente artículo discute precisamente este potencial de la literatura (en específico del cuento) mediante aproximaciones teóricas sobre prácticas de la enseñanza literaria pertinentes para el contexto de los hablantes de herencia del suroeste de Estados Unidos. Se incluyen además propuestas de obras útiles para lograr los objetivos planteados. Debido a que muchos estudiantes de herencia optan por tomar clases universitarias de español con el fin de convertirlo en una subespecialización o una doble especialización, es de suma importancia analizar y crear el contenido para sus clases, para que éste tenga una función de *punteo* y pueda generar herramientas aplicables a clases de niveles avanzados de español y literatura.

CONOCIENDO A NUESTROS ESTUDIANTES (SUROESTE DE ESTADOS UNIDOS)

El concepto de *estudiante de herencia* no es homogéneo. Su definición se ha adaptado, sobre todo, a la infraestructura de las escuelas con pocos programas disponibles para ellos: la planta docente y su preparación en este tipo de enseñanza, los recursos de asesoramiento, e incluso a la capacidad para albergar a cierto número de alumnos en las aulas (Carreira, 2016). Cabe destacar que la diferencia entre un hablante de herencia y un hablante nativo no había sido discutida sino hasta principios de este siglo (Carreira y Kagan, 2011).

En los hablantes de herencia es posible encontrar dos tipos de definiciones: una limitada y una amplia. La primera es usada por Valdés (2000: 1): “includes only those individuals who have developed some proficiency in the heritage language due to exposure during childhood”;³ sin embargo, este concepto no permitiría considerar a muchos hablantes que solo son receptivos (Valdés, 1997), es decir, que son capaces de entender poco o nada del idioma heredado, y que además es el caso de muchos estudiantes de herencia que, a pesar de tener la conexión cultural, no tienen personas a su alrededor que hablen español. La segunda definición extiende el concepto al contacto cultural mencionado: “includes individuals who have been raised with a strong cultural connection to a particular language, usually through family interaction, but who may not in fact speak or understand the language at all”⁴ (Beaudrie, Ducar y Potowski, 2014: 2). Para fines de esta propuesta se tomará en cuenta la definición amplia,

³ Incluye sólo aquellos individuos que han desarrollado cierta competencia en el idioma heredado debido a la exposición durante la niñez. (Traducción propia)

⁴ Incluye individuos que han sido criados con una fuerte conexión cultural a un idioma particular, usualmente a través de la interacción familiar, pero que no podrían de hecho hablar o entender el idioma en lo absoluto. (Traducción propia)

ya que permite abarcar a la comunidad de hablantes de español como lengua heredada en la comunidad del suroeste de Estados Unidos, en donde existe gran influencia de hispanohablantes.

En el caso de los estudiantes de Nuevo México, hay dos situaciones principales en las que puede observarse el español como idioma heredado: a) por influencia de México (el hablante tiene familiares que vivieron o viven en ese país) o debido a que los propios estudiantes vivieron ahí por cierto periodo; o b) por herencia de España, lo cual ocurre especialmente al norte del estado debido a los asentamientos españoles que se establecieron desde la conquista y cuyos territorios se convirtieron en parte de Estados Unidos tras el Tratado de Guadalupe-Hidalgo. En el caso de estados como Arizona, California y Texas, muchos hablantes siguen teniendo rasgos tradicionales del español peninsular, aunque con interferencia del inglés (Beardsley, 1982). La zona suroeste de Estados Unidos se vio fuertemente influida por los primeros asentamientos españoles, que se registraron como sigue: Nuevo México, 1598; Texas, 1659; Colorado, 1851 por parte de granjeros nuevomexicanos (Silva-Corvalán, 2004). Sin embargo, esto se ha considerado una influencia interna, pero también es importante tener en cuenta la constante influencia externa de la migración mexicana desde el régimen porfirista en 1910 (Bills y Ornstein 1976).

En el resto de los estados del suroeste el panorama es menos favorecedor. En muchas situaciones la educación que incluía el español se convirtió en una mera herramienta de transición al inglés, como en el caso de Texas (Montgomery, 2016), a pesar de tratarse de uno de los estados con mayor índice de fidelidad al idioma español (Hudson, Hernández y Bills, 1995). En otros lugares, las circunstancias históricas han situado al idioma dentro de un marco poco favorable en cuanto a estatus se refiere, como ocurrió en Arizona durante su proceso de consolidación como estado; ahí se marginó a la población hispanohablante: se les permitió quedarse en el estado a cambio de supeditarse a patrones anglos, sin derecho de participación política (Noel, 2011). El caso de California no es mejor, dado que el inglés fue declarado idioma oficial en 1986 y se han realizado reformas a la educación bilingüe desde 1998, a pesar de que se ha convertido en un lugar predilecto para los refugiados de Centroamérica (Silva-Corvalán, 2000).

Como se puede observar, el español no ha encontrado en el suroeste de Estados Unidos un lugar en el que se haya legitimado al lado del idioma inglés, a pesar de que cuenta con una población hablante considerable. Sin duda, esto afecta la percepción que nuestros estudiantes tienen al entrar en las aulas de español. Cabe señalar que estos estudiantes se ven afectados por la falsa creencia de que, entre más retirados se encuentren del español, más estudios tengan y más se aferren al idioma inglés, conseguirán un estatus económico más elevado (Bills, 1997).

MARCOS TEÓRICOS

LITERATURA Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESPAÑOL PARA HABLANTES DE HERENCIA

El entendimiento del entorno y los antecedentes de la comunidad hispana en la zona es de suma importancia para que el instructor pueda adaptar el material de clase, de manera que este mantenga como meta la apreciación y preservación de sus raíces culturales y dialectos. Para lograr esto, el desarrollo de la conciencia crítica (Freire, 1970; Parra, 2016) en los estudiantes tiene un papel fundamental, pues podría contrarrestar las percepciones negativas que expusimos anteriormente en cuanto al uso del español en el suroeste (prejuicio, marginación, sobreposición del inglés como idioma oficial, pocas oportunidades de estudio básico en español, etcétera). Las clases de literatura con enfoque crítico, que comparten el propósito del desarrollo de este tipo de pensamiento, pueden ser de mucha utilidad para este fin.

Dickson (1992) explica la necesidad de implementar el pensamiento crítico en las aulas en donde se enseña literatura como una respuesta ante la pasividad y falta de involucramiento por parte de los estudiantes. También señala que el desarrollo del pensamiento crítico en el aula puede combatir los enfoques demasiado prescriptivistas que están mayormente centrados en el profesor y sus ideas por encima de las ideas de los estudiantes, quienes por lo general no tienen la oportunidad de elegir los textos a leer ni el grado de afinidad que éstos tengan con sus intereses.

Para definir el concepto de *enfoque crítico*, esta propuesta considera la definición que Dickson (1992) toma de los conceptos de Glaser (1941) y Halpern (1984) para explicar el desarrollo del pensamiento crítico; enfatiza la disposición a resolver los problemas de nuestra vida, conocer métodos para realizar cuestionamientos de manera lógica, así como la habilidad de aplicarlos tanto dentro como fuera del aula. Para este último, algunos beneficios son el reconocimiento de la propaganda, identificar argumentos implícitos, engaños, credibilidad de la información y solución de problemas. Estas herramientas pueden ser de gran utilidad para crear estrategias de resiliencia (Carreira y Beeman, 2014) en los estudiantes que experimentan la estigmatización del español en el contexto en que viven. Se espera también que gracias a esto logren convertirse en agentes socioculturales (Leeman, Rabin y Román-Mendoza, 2011) para cambiar estas percepciones estigmatizadas del idioma.

Dickson rescata de Tymoczko (1985) el argumento de que la literatura es una de las disciplinas más flexibles en la academia para la enseñanza del pensamiento crítico, pues conlleva la posibilidad de trabajar cuatro tipos de dicho pensamiento: inducción, deducción, construcción de argumentos y

construcción de modelos teóricos (Dickson, 1992: 30). Tomando en cuenta que los cursos de herencia en las universidades del suroeste de Estados Unidos preparan en su mayoría a estudiantes con concentraciones o especialización doble en español, más que especialistas en literatura, sería importante considerar las ventajas que pueden obtener de este tipo de aproximación para aplicarlas en diversos ámbitos: “Although students need help in appreciating literature for its own sake, it is more important that they come to view the study of literature as an opportunity to improve their ability to think critically”⁵ (Dickson, 1992: 78).

Para lograr esto, Dickson (1992) propone ciertas metas en la enseñanza: a) poner mayor atención al proceso por encima del producto (idea similar al escalonamiento de la teoría de herencia) y mejoramiento de habilidades ya obtenidas; b) resaltar la lectura (no solo literaria) como principio en lugar de un fin para su aplicación en el exterior; c) mantener el papel activo del estudiante para llegar a deducciones a partir de la comunicación interpersonal (estudiante agente); d) permitir la flexibilidad para la elección de obras (sin forzar sólo clásicos o ciertos dialectos); y e) priorizar la lectura centrada en perspectivas por encima de la búsqueda de datos duros. Esto se complementa con lo mencionado por Hislope (2003) en una investigación realizada con hablantes de herencia para usar la literatura en las aulas como una herramienta capaz de extenderse más allá del espacio académico:

The fact that students are not able to extrapolate information from a fairly easy text and see if other information could be included there may partly be a reflection of instructional methods. If we are only focusing on reading content in language courses then students are not being taught to read more analytically or to apply the knowledge elsewhere (Hislope, 2003: 13).⁶

La instrucción lectoescritora en el aula de herencia permite al estudiante explorar la situación polisémica del lenguaje que ya posee (Samaniego y Warner, 2016), es decir, la de su capacidad para desenvolverse en el idioma, transfiriendo los conocimientos orales y auditivos del español hacia las habilidades en las que se tiene menos práctica: el ámbito formal y académico escrito. Esto a su vez permite que el estudiante cree sus propias inferencias del texto, ya sean literales (información explícita del texto), locales (ideas

⁵ Aunque los estudiantes necesitan ayuda para apreciar la literatura por sí misma, es más importante que puedan llegar a ver el estudio de la literatura como una oportunidad para mejorar su habilidad de pensar críticamente. (Traducción propia)

⁶ El hecho de que los estudiantes no sean capaces de extrapolar información de un texto relativamente fácil y ver si otra información podría ser incluida puede ser en parte una reflexión de los métodos de instrucción. Si solo estamos enfocándonos en leer contenido en cursos de idiomas, entonces no se les está enseñando a los estudiantes a leer más analíticamente o a aplicar el conocimiento en otro lado. (Traducción propia)

implícitas) o extratextuales (ideas implícitas a través de lo que rodea al texto) (Prieto, García y Serradell, 2013).

Los textos narrativos, como el cuento, pueden ayudar a estimular la creatividad del alumno, tanto en redacción como en interpretación. La práctica y desarrollo de ideas abstractas crean un espacio en donde el estudiante puede experimentar con diversas voces y expresiones, tomando las lecturas como empuje para la escritura de sus propios textos, ya sea dentro de la ficción o de textos con fines más académicos, como el ensayo literario. Debido al enfoque crítico de la presente propuesta, estos conocimientos pueden ser transferidos a otros géneros de escritura.

La inclusión de la narrativa en el aula no solo contribuye a la capacidad lingüística del estudiante, sino que le permite también la exploración analítica desde diferentes perspectivas (estructuralista, contextual, ideológica, etcétera), así como realizar un estudio comparativo cultural (espacios, valores, símbolos) y, claro está, lingüístico (vocabulario, formas de expresión) de las obras leídas, al abarcar temas de plurilingüismo y diversidad de dialectos (Leeman y Serafini, 2016). En la medida en que la selección de obras literarias considere el valor de la narrativa oral y escrita de la comunidad hispana en diversos contextos, incluyendo los alcances del idioma dentro de Estados Unidos, es posible que el alumno explore las posibilidades y características narrativas de su comunidad (como el uso del *Spanglish* o extensiones del inglés en el español), pero también de otras culturas, de manera que al final pueda valorar en su dimensión los recursos que ya utiliza y sus funciones en la ficción como forma de expresión, así como la capacidad de utilizar otros recursos lingüísticos a manera de repertorio cuando los necesite. Esto suscita en el estudiante seguridad en el uso de la variedad dialectal como herramienta discursiva, además de que practica la escritura creativa a partir de experiencias personales, lo cual atiende también las necesidades afectivas antes mencionadas.

MODELO DE INTERTEXTUALIDAD

El modelo de intertextualidad se relaciona ampliamente con la meta de comprensión lectora general, que tiene como objetivo activar conocimientos previos (ACP), similar a la técnica de relacionar contenido nuevo con contenido conocido. Como sabemos, las actividades para hablantes de herencia deben estar principalmente basadas en los bagajes culturales de los estudiantes (Correa, 2011; Moll, 1992; Beaudrie, Ducar y Potowski, 2014). Este enfoque permite desarrollar un análisis fluido del material y que los estudiantes aporten su cono-

cimiento del idioma para facilitar el aprendizaje del nuevo contenido. En este contexto, el modelo de intertextualidad puede ser especialmente útil.

Para definir la intertextualidad dentro de la semiótica literaria, Kristeva indicó que cada palabra dentro de un texto literario contiene dos formas de estatus, una horizontal (que incluye el tema del escrito y el destinatario) y una vertical (referencia al corpus literario anterior, es decir, relación texto-contexto). Así, la filósofa determina que “any text is constructed as a mosaic of quotations; any text is the absorption and transformation of another” (Kristeva, 1980: 66).⁷ Payne transfiere este concepto al aula y lo define como “the comparison of different texts, but more important, it is about bringing what you know, and who you are, into your reading of those texts” (Payne, 2008: 49). Aclara además que estos textos pueden ser escritos o hablados y menciona esta aproximación intertextual como un entendimiento más emocional que terminológico, lo que responde bien a la necesidad emotiva de los hablantes de herencia:

[W]hen the time comes to take tests, or to write papers, you will remember what you have been reading and you will have formed your own thoughts about it, is to consider how different stories relate, not only to one another, but how they infuse us. And they help us develop our personalities and characters so that at a certain point, really quite early in our lives, we begin having opinions about what we are reading based on stories that we’ve already read or heard, and the lessons that we’ve been taught by our parents and grandparents, as well as our friends (Payne, 2008: 30).⁸

El escritor advierte del riesgo de conceder que todos los estudiantes cuenten anécdotas en la discusión de una obra literaria, sin mencionar siquiera la obra (lo cual podría tomar más tiempo del disponible en clase), pero resalta también que usar este método en general puede ser benéfico para acercar a los estudiantes al material: “The teacher who informs them that what the class will be based on is something they are already doing, gives them some confidence to continue”⁹ (Payne, 2008: 43).

Ahora bien, es importante resaltar cómo esta estrategia se relaciona con la teoría del filtro afectivo de Krashen (1982), concepto usado con mayor

⁷ Cualquier texto es construido como un mosaico de citas; cualquier texto es la absorción y transformación de otro. (Traducción propia)

⁸ Cuando llega el momento de hacer exámenes o escribir trabajos, recordarás lo que has estado leyendo y habrás formado tus propios pensamientos al respecto, hay que considerar cómo las diferentes historias se relacionan, no solo de una a otra, sino cómo nos permean y nos ayudan a desarrollar nuestras personalidades y caracteres para que en cierto momento, realmente bastante temprano en nuestras vidas, comencemos a tener opiniones acerca de lo que estamos leyendo teniendo en cuenta las historias que ya hemos leído u oído, y las lecciones que nos han enseñado nuestros padres o abuelos, así como nuestros amigos. (Traducción propia)

⁹ El instructor que les informa que en lo que está basada la clase es algo que ya están haciendo, les da algo de seguridad para continuar. (Traducción propia)

frecuencia en los estudios dedicados a los hablantes de herencia. Krashen lo definió como una correlación entre efectividad de aprendizaje y variables afectivas (motivación, autoconfianza y ansiedad) que afectan a lo primero:

Those whose attitudes are not optimal for second language acquisition will not only tend to seek less input, but they will also have a high or strong Affective Filter—even if they understand the message, the input will not reach the part of the brain responsible for language acquisition, or the language acquisition device. Those with attitudes more conducive to second language acquisition will not only seek and obtain more input, they will also have a lower or weaker filter (Krashen, 1982: 31).¹⁰

Este concepto propone entonces mantener un filtro bajo en los estudiantes (recepción relajada y libre de estrés), en contraposición con un filtro alto o estresante. Esta misma estrategia puede ser observada en la propuesta de intertextualidad usada por Payne, que permite bajar este filtro afectivo dado que el estudiante ya no percibirá el material como algo totalmente desconocido, sino que será capaz de identificar los textos que ya conoce (anécdotas, referentes culturales, intertextos, etcétera) dentro del texto. De esta forma, y desde un inicio, nos dice Payne, la individualidad de cada estudiante es tomada en cuenta para encontrar un sentido significativo en lo que lee.

EL CUENTO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

En mi experiencia como instructora de español para hablantes de herencia en Nuevo México, el uso de estas herramientas literarias ha dado una respuesta considerablemente positiva tanto para el aprendizaje del idioma como para la adquisición de pensamiento crítico en los estudiantes. Cabe destacar que las obras y ejercicios aquí propuestos fueron usados sobre todo en un curso de composición para alumnos de tercer año. Sin embargo, la propuesta puede ajustarse para estudiantes de primer año, ya que las tres obras aquí sugeridas cuentan con versiones en español e inglés. Para un curso introductorio de hablantes de herencia, utilicé primero la versión en español para la adquisición de vocabulario y ejercicios de comprensión, y luego la versión en inglés para que los estudiantes pudieran compararlas y luego centrarse en el análisis de los

¹⁰ Aquellos cuyas actitudes no son óptimas para la adquisición de un segundo idioma no solo tenderán a buscar menos recepción de información, sino que también tendrán un alto o fuerte Filtro Afectivo—incluso si ellos entienden el mensaje, la recepción de información no alcanzará la parte del cerebro responsable de la adquisición del idioma, o el dispositivo de adquisición del idioma. Aquellos con actitudes más propicias para la adquisición del idioma no sólo buscarán y obtendrán más recepción de información, sino que también tendrán un filtro más bajo o débil. (Traducción propia)

temas. Estas técnicas y obras permitieron un ambiente en el que los estudiantes encontraron numerosos elementos intertextuales (experiencias propias o de su familia, o textos leídos con anterioridad). Lo anterior dio pie a distintas discusiones y enfoques que culminaron en ensayos literarios en donde los estudiantes pudieron reflejar intereses relacionados con sus carreras, familias y anécdotas personales. Dado que obras como las de Cisneros utilizan *espanglish*, pudieron observar las diferencias entre los textos en español e inglés y reconocer la importancia de su propio dialecto. Las tres obras facultaron el aprendizaje de vocabulario utilizado en el contexto de la migración, la familia, la vida en el campo, etcétera, temas con mucha presencia en la vida de los estudiantes.

Con base en todo lo anterior, se presentan a continuación algunas sugerencias para el docente en relación con el uso de los tipos de material literario propuestos:

1. Indicar a los estudiantes cuál es el objetivo de las actividades, de forma que tanto ellos como el instructor sean conscientes de qué dirección están tomando (McGowan, 2002).
2. Refinar las habilidades críticas que el estudiante ya posee, prestando sobre todo atención al proceso antes que al producto (Dickson, 1992).
3. Alentar a los estudiantes para que perciban la lectura de la literatura o cualquier otro texto como un principio en lugar de un fin (Dickson, 1992), así como una forma de mejorar la vida diaria al transferir la capacidad crítica a otros rubros (Fillion, 1981).
4. Realizar actividades que promuevan el pensamiento crítico, como análisis de personajes, de conceptos, similitudes y contrastes, cambios dentro del texto en personajes, o de comparación de conceptos del texto en un contexto actual (Dickson, 1992; Payne, 2008).
5. Poner énfasis en buscar perspectivas e ideas, en lugar de palabras u oraciones. Lecturas más lentas y relecturas de pasajes (Dickson, 1992).
6. Ser flexibles en cuanto a la selección de textos (Dickson, 1992). Un buen ejemplo de esto es hacer una encuesta preliminar para averiguar los temas de interés de los estudiantes (Rodriguez y Badaczewski, 1978). Esto puede ayudar a que los estudiantes tomen un rol activo en el aprendizaje, se involucren más con los temas y se amplíen las listas de lectura más allá del canon literario.
7. Utilizar una aproximación intertextual para bajar el filtro afectivo (Krasnen, 1982), que permita que los estudiantes relacionen textos (orales o

- escritos) o conocimiento previo en los ejercicios, así como la forma en que estos aspectos han influido en ellos (Payne, 2008).
8. Seleccionar obras que sirvan a un propósito colateral, aparte del valor literario (Payne, 2008).
 9. Despertar el interés de los estudiantes por los textos, ya sea de forma emotiva o intelectual (Payne, 2008).
 10. Permitir que los estudiantes discutan en clase sobre los elementos culturales presentes en los textos, para activar los conocimientos previos (Hislope, 2003).
 11. Abordar los tipos de texto con los que los estudiantes están familiarizados para después llevarlos a análisis más complicados (Hislope, 2003).
 12. Usar la literatura como herramienta para aprender a leer analíticamente y aplicar el conocimiento en otro lado (extrapolar datos gramaticales, por ejemplo) (Hislope, 2003).
 13. Limitar los objetivos del cuento a estudiar (centrarse en un solo aspecto por cuento, ya sea el tema o los personajes o la trama, por ejemplo).

Se sugiere igualmente evitar un enfoque demasiado prescriptivista por parte del profesor y pasivo por parte del estudiante; esto es, que se encuentre demasiado centrado en el docente en lugar de en los estudiantes, o que no se les tome en cuenta en absoluto para seleccionar las obras o llegar a conclusiones (Dickson, 1992). Asimismo, durante los análisis se recomienda evitar que los estudiantes hagan una lectura superficial o que pierdan la confianza en dar opiniones críticas (Dickson, 1992) para que se logre tener un ambiente óptimo para la discusión. En clases introductorias, Payne (2008) recomienda lo siguiente: eludir centrarse demasiado en términos literarios y privilegiar el entendimiento emocional de los textos; revisar los términos solo en cursos más avanzados; evitar volver el estudio de la literatura en una especie de análisis de códigos solamente; rehuir tener opiniones oficiales que limiten el criterio de los estudiantes o los haga tener menos confianza en sus pensamientos o ideas sobre los cuentos. Por último, Hislope enfatiza que no hay que asumir que el estudiante ya posee las herramientas necesarias para leer críticamente y comprender todos los referentes culturales, o que no requiere actividades de pre-lectura solo porque es hablante de herencia (Hislope, 2003).

CUENTOS Y VERICUETOS: ALGUNOS TEXTOS PARA COMENZAR

Para ejemplificar los beneficios del cuento en el contexto antes señalado, a continuación se proponen algunos cuentos chicanos que el instructor puede incluir en las clases. Asimismo, se explica el potencial de sus temáticas, que pueden resultar interesantes para los alumnos hablantes de herencia.

Una de las escritoras que sin duda puede resultar relevante para estas clases es Sandra Cisneros. Aunque nació en Chicago, gracias a que muchos de los escenarios presentados en sus narraciones se desarrollan en Texas, los estudiantes pueden encontrar una conexión con su propio contexto. *El arroyo de la Llorona* contiene cuentos que desarrollan temáticas que conciernen a nuestros estudiantes, tales como el feminismo y la identidad chicana. Además, la autora integra el *Spanglish* en sus diálogos, lo cual puede ser una herramienta útil para que los estudiantes se identifiquen con el texto y para que observen una prueba tangible de su variedad lingüística, legitimada en una obra literaria. Aquí un ejemplo de lo anterior:

Le iba a hacer un sonograma-está embarazada, ¿verdad? -y que se me suelta llorando. ¡Híjole, Felice! Esta pobre señora tiene moretones azules y negros por todos lados. I'm not kidding. No te estoy vacilando.

De su esposo. ¿De quién más? Otra de esas novias del otro lado de la frontera. Y toda su familia está en México. Shit. ¿Tú crees que la van a ayudar? Give me a break. Esta señora ni siquiera habla inglés (...) (Cisneros, 1996: 60).

Otro autor que puede ser incluido en el programa de lecturas es el nuevomexicano Sabine Ulibarri, con su obra *Mi abuela fumaba puros*, que captura la relación dentro de las familias hispanas en tres generaciones, en tanto jerarquía de poder o con figuras entrañables. Ya que la obra se desarrolla en Nuevo México, los estudiantes pueden hacer vínculos eficazmente con el contexto real y comparar cómo se describe en un mundo ficcional. Ejemplo de ello es la siguiente cita:

Esa noche nos recogimos en la casa que antes había sido nuestra. Me pareció mi abuela más pequeña, un poco apagada, hasta un poco dócil, "Lo que tú quieras, mi hijito". Esto me entristeció. Después de la cena mi abuela apareció. La busqué aprehensivo. La encontré donde bien me habría sospechado. En la punta de la loma. Perfilada por la luna. El viento en la frente. La falda agitándose en el viento. La vi crecer. Y fue como antes era: recta, alta y esbelta. (Ulibarri, 1977: 110).

Finalmente proponemos integrar en el curso al escritor Tomás Rivera, con su obra *...Y no se lo tragó la tierra*. Los textos de este autor retratan el mundo de los *files* y la vida agrícola, abordando temas como las condiciones laborales de

los campesinos y el papel de la religión en las comunidades mexicoamericanas. En estados como Nuevo México, donde gran parte de la cultura gira en torno al contexto del trabajo agrícola, esta obra puede dar pie a discusiones sobre experiencias o sobre la relevancia de los problemas que enfrentan los campesinos, como podemos observar en esta cita:

—(...) N'ombre, a Dios le importa poco de uno, los pobres. A ver ¿por qué tenemos que vivir aquí de esta manera? ¿Qué mal le hacemos a nadie? Usted tan buena gente que es y tiene que sufrir tanto.

—Ay, hijo, no hables así. No hables contra la voluntad de Dios. M'ijo, no hables así por favor, que me das miedo. Hasta parece que llevas el demonio entre las venas ya. (...) (Rivera, 1996: 33).

Se recomienda al instructor seguir el siguiente formato: 1) contextualización y preparación: usar el modelo de intertextualidad para bajar el filtro afectivo (Krashen, 1982) al indagar qué saben los estudiantes sobre el tema; 2) conectores: hacer actividades como inferencias del título y portada, o suponer qué se haría si se estuviera en el conflicto que enfrenta el personaje principal, antes de conocer la historia; 3) lectura: para enfatizar el desarrollo de pensamiento crítico en la lectura, se recomienda el uso de cuestionarios a manera de guía de lectura que utilicen preguntas de análisis temático o comparación contextual, de personajes, espacios, etcétera; y 4) actividades después de la lectura. Algunos ejemplos se enlistan a continuación.

Actividades para elementos estructurales concretos. Informar al estudiante del objetivo en cada caso. Descubrimiento de elementos estructurales (tono, personajes, ambientación, argumento, modo y punto de vista), sin dar una versión oficial. Experimentación del recurso.

Ejemplo:

- Análisis de tema en *...Y no se lo tragó la tierra*: ¿cuál podría ser una verdad universal dentro del texto? ¿Crees que está dirigido a cualquier persona o a un tipo específico de población? Leer noticias sobre situaciones similares a las del cuento. Hacer una predicción: ¿qué creen que va a pasar en la historia después?
- Análisis de personajes en *Mi abuela fumaba puros*: ¿simpatizas con los personajes? ¿Son verosímiles o estereotipados? ¿Qué sabes de ellos y cómo lo supiste? Escribir una historia alterna sobre uno de los personajes (antes o después de la lectura).
- Análisis del ambiente en *El arroyo de la Llorona*: ¿en qué momentos se menciona el arroyo y cómo es el estado anímico de la protagonista en esos tiempos? ¿Cómo son los espacios en relación con la protagonista (dentro de la casa, fuera, en la *pick-up*)? Seleccionar

fragmentos y pedir que los estudiantes expliquen cómo se sentirían en un lugar así.

Otras sugerencias de actividades son: estimulación visual; usar fotos o imágenes relacionadas con el tema para iniciar una discusión (Collie y Slater, 1987); crear un *sketch* (puesta en escena) representando la vida del autor o de algún personaje (Collie y Slater, 1987); elaboración de un diagrama de estrella: extraer palabras clave que reflejen tono, movimiento, sentimientos, etcétera (Collie y Slater, 1987); hacer la heráldica de un personaje (Rodrigues y Badaczewski, 1978); realizar un collage: armar una historia a partir de palabras recortadas de revistas o periódicos (Samperio, 2005); crear textos colectivos con aportaciones de una oración por alumno (Samperio, 2005) o redactar un cadáver exquisito (poema colectivo) con el tema de uno de los cuentos leídos.

CONCLUSIONES

El propósito de este artículo ha sido proporcionar una aproximación teórica y práctica sobre el uso del cuento y su mejor aprovechamiento en las aulas de hablantes de herencia del español en el suroeste de Estados Unidos. Asimismo, se han proporcionado algunas herramientas frente a la problemática de la falta de material dedicado a esta población de estudiantes. La literatura puede ser una excelente herramienta didáctica no solo como material de apoyo para el aprendizaje gramatical o léxico, sino también para analizar contenido significativo por medio del pensamiento crítico al recurrir al conocimiento previo del estudiante (intertextualidad). Se espera que la adquisición y manejo de estas herramientas tenga aplicación en la vida de los estudiantes incluso fuera del entorno académico. Uno de nuestros objetivos ha sido brindar a los instructores algunas herramientas e ideas para acercar a los estudiantes a una adquisición integral del pensamiento crítico por medio de la literatura, siempre tomando en cuenta sus aportaciones en el aula. Asimismo, nuestro propósito fue hacer una aportación al corpus académico que atiende las necesidades de nuestros estudiantes para que estas sean consideradas e investigadas con el único objetivo de mejorar su experiencia educativa y de vida.

Es necesaria una mayor atención al aprovechamiento de la literatura en este contexto, así como la elaboración de futuros análisis cuantitativos que permitan medir la eficacia de recepción de este tipo de contenido. Anteriormente se mencionaron estudios que muestran el creciente interés que tienen los estudiantes en la literatura conforme avanzan en los cursos de español, por lo que enfocarse en mejorar esta experiencia para ellos es sin duda relevante.

REFERENCIAS

- BEARDSLEY, T. S. Jr. (1982). Spanish in the United States. *Word*, 33(1-2), 15-28. doi: 10.1080/00437956.1982.11435719.
- BEAUDRIE, S. M., Ducar, C. y Potowski, K. (2014). *Heritage Language Teaching: Research and Practice*. McGraw-Hill Education Create.
- BEAUDRIE, S. M., Ducar, C. y Relaño-Pastor, A. M. (2009). Curricular Perspectives in the Heritage Language Context: Assessing Culture and Identity. *Language, Culture and Curriculum*, 22(2), 157-174. doi: 10.1080/07908310903067628.
- BILLS, G. D. (1997). New Mexican Spanish: Demise of the Earliest European Variety in the United States. *American Speech*, 72(2), 154-171. <https://doi.org/10.2307/455787>
- BILLS, G. y Ornstein, J. (1976). Linguistic Diversity in Southwest Spanish. En J. D. Bowen y J. Ornstein (Eds.), *Studies in Southwest Spanish* (4-16). Newbury House.
- CARREIRA, M. (2016). A General Framework and Supporting Strategies for Teaching Mixed Classes. En D. P. y Cabo (Ed.), *Advances in Spanish as a Heritage Language* (159-176). UCLA. doi: [10.1075/sibil.49.09car](https://doi.org/10.1075/sibil.49.09car)
- CARREIRA, M. y Beeman, T. (2014). *Voces: Latino Students on Life in the United States*. Praeger.
- CARREIRA, M. y Kagan, O. (2011). The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum Design, and Professional Development. *Foreign Language Annals*, 44(1), 40-64. doi: [10.1111/j.1944-9720.2010.01118.x](https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01118.x)
- CISNEROS, S. (1996). *El arroyo de la Llorona y otros cuentos*. Vintage Books.
- COLLIE, J. y Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge University Press.
- CORREA, M. (2011). Advocating for Critical Pedagogical Approaches to Teaching Spanish as a Heritage Language: Some Considerations. *Foreign Language Annals*, 44(2), 308-320. doi: [10.1111/j.1944-9720.2011.01132.x](https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2011.01132.x)
- DICKSON, M. A. (1992). *Teaching Literature with a Specific Emphasis on Critical Thinking: An Interpretive Investigation of Student Perceptions*. The University of North Carolina at Greensboro.
- FILLION, B. (1981). Reading as Inquiry: An Approach to Literature Learning. *The English Journal*, 70(1), 39-45. doi: [10.2307/816161](https://doi.org/10.2307/816161)
- FREIRE, P. (1970). The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom. *Harvard Educational Review*, 40(2), 205-225. doi: [10.17763/HAER.40.2.Q7N227021N148P26](https://doi.org/10.17763/HAER.40.2.Q7N227021N148P26)
- FREIRE, P. (1993). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum Books.
- GLASER, E. M. (1941). *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. Teachers College, Columbia University.

HALPERN, D. G. (1984). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. Lawrence Erlbaum Associates.

HISLOPE, K. (2003). A Reading Study of Spanish Heritage Speakers. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 3(2).

HUDSON, A., Hernández Chávez, E., y Bills, G. (1995). The Many Faces of Language Maintenance: Spanish Language Claiming in Five Southwestern States. En C. Silva-Corvalán (Ed.), *Spanish in Four Continents: Studies in Language Contact and Bilingualism* (165-183). Georgetown University Press.

KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.

KRISTEVA, J. (1980). *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*. Columbia University Press.

LEEMAN, J. (2018). Critical Language Awareness and Spanish as a Heritage Language: Challenging the Linguistic Subordination of us Latinxs. En K. Potowski y J. Muñoz-Basols (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*. Routledge. doi:[10.4324/9781315735139-22](https://doi.org/10.4324/9781315735139-22)

LEEMAN, J., Rabin, L. y Román-Mendoza, E. (2011). Critical Pedagogy Beyond the Classroom Walls: Community Service-learning and Spanish Heritage Language Education. *Heritage Language Journal*, 8(3), 293-314.

LEEMAN, J. y Serafini, E. (2016). Sociolinguistics and Heritage Language Education: A Model for Promoting Critical Translingual Competence. En M. Fairclough y S. Beaudrie (Eds.), *Innovative Strategies For Heritage Language Teaching* (56-79). Georgetown University Press.

MCGOWAN, J. (2002). Teaching Literature: Where, How, and Why? En *Democracy's Children: Intellectuals and the Rise of Cultural Politics* (49-73). Cornell University Press. <http://www.jstor.org/stable/10.7591/j.ctt207g6r2.6>

MOLL, L., Amanti, C., Neff, D. y Gonzalez, N. (1992). Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.

MONTGOMERY, K. (2016). *La vitalidad lingüística del español como lengua de herencia: motivaciones y estrategias de familias bilingües en Texas*. University of Houston.

NOEL, L. C. (2011). "I am an American": Anglos, Mexicans, Nativos, and the National Debate over Arizona and New Mexico Statehood. *Pacific Historical Review*, 80(3), 430-467. doi: [10.1525/phr.2011.80.3.430](https://doi.org/10.1525/phr.2011.80.3.430)

PARRA, M. L. (2016). Critical Approaches to Heritage Language Instruction: How to Foster Students' Critical Consciousness. En M. Fairclough y S. Beaudrie (Eds.), *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching: A Practical Guide for the Classroom* (166-190) Georgetown University Press.

- PAYNE, A. R. (2008). *An Intertextual Approach for Teaching Literature*. ProQuest.
- PRIETO, M. T. L., García, I. R. y Serradell, C. B. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista española de pedagogía*, (255), 309-326.
- RIVERA, T. y Vigil-Piñón, E. (1996). *...Y no se lo tragó la tierra*. Arte Público Press.
- RODRIGUES, R. J. y Badaczewski, D. (1978). *A Guidebook for Teaching Literature*. Allyn and Bacon Inc.
- SAMANIEGO, M. y Warner, C. (2016). Designing Meaning in Inherited Languages. En *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching: A Practical Guide for the Classroom* (191-213). Georgetown University Press.
- SAMPERIO, G. (2005). *Después apareció una nave: manual para nuevos cuentistas*. Páginas de Espuma.
- SILVA-CORVALÁN, C. (2000). *El español en Estados Unidos: perspectiva histórica*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_00/silva/p02.htm
- SILVA-CORVALÁN, C. (2004). Spanish in the Southwest. En E. Finegan y J. R. Rickford (Eds.), *Language in the USA: Themes for the Twenty-first Century* (205-229). Cambridge University Press. doi: <https://doi.org/10.1017/cbo9780511809880.013>
- TYMOCZKO, M. (1985). Using Literature to Develop Critical Thinking Skills. En Committee on Classroom Practices, *Activities to Promote Critical Thinking* (246-254). National Council of Teachers of English.
- ULIBARRÍ, S. (1977). *Mi abuela fumaba puros: y otros cuentos de Tierra Amarilla*. Quinto Sol.
- VALDÉS, G. (1997). Dual-language Immersion Programs: A Cautionary Note Concerning the Education of Language Minority Students. *Harvard Educational Review*, 67(3), 391-429. doi: [10.17763/haer.67.3.n5q175qp86120948](https://doi.org/10.17763/haer.67.3.n5q175qp86120948)
- VALDÉS, G. (2000). Introduction. En American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (Ed.), *Professional Development Series Handbook for Teachers K-16: Spanish for Native Speakers*. Vol. 1. Harcourt College.
- VILLA, D. J. (2012). *Pos aquí nomás mis chicharrones truenan: El estatus del español en el sur de Nuevo México*. (60-78). New Mexico State University. https://web.nmsu.edu/~dvilla/villa_2012_u_de_g.pdf

Identidades cronotópicas. Sobre la organización espaciotemporal de quiénes somos^{*1}

Jan Blommaert²
Tilburg University

Anna De Fina³
Georgetown University

La superdiversidad ofrece a los académicos una amplia gama de oportunidades para revisar y repensar partes de su vocabulario conceptual a fin de hacerse de herramientas más sensibles y certeras para el pensamiento y el análisis. El reconocimiento de una realidad que, en algunos aspectos y hasta cierto punto, podría haber estado siempre ahí, pero no había sido registrada en marcos teóricos y metodológicos, quizá sea considerado el resultado más productivo de los debates actuales sobre si la diversidad es “nueva” o no. La perspectiva ciertamente es nueva, pero también nos permite regresar, armados con algunas ideas nuevas, a asuntos ya viejos (véase Blommaert, 2015c; Silverstein, 2015;

* Este trabajo revisa, amplía y elabora en forma considerable un argumento trazado en avances de investigación anteriores (Blommaert, 2015b; De Fina, 2015), que a su vez desarrolla lo planteado en Blommaert y Varis (2015). Nuestra gratitud para Ben Rampton, Piia Varis, Ico Maly, Jef Van der Aa, Max Spotti, Rob Moore, Sjaak Kroon, y Jos Swanenberg por las numerosas discusiones sobre los temas abordados en este trabajo.

¹ Traducción del texto (2017) *Chronotopic Identities: On the Timespace Organization of Who We Are*. En A. De Fina, J. Wegner y D. Ikizoglu (Eds.), *Diversity and Super-diversity. Sociocultural Linguistic Perspectives* (1-15). Georgetown University Press. Agradecemos a Georgetown University Press por otorgar los permisos para la traducción y publicación de este capítulo. Traducción de Emma Jiménez Llamas y Alejandra Silva Lomelí.

² Jan Blommaert es profesor de Lengua, cultura y globalización y director del Centro Babilónico de Tilburg University, en los Países Bajos, así como profesor de Lingüística Africana y Sociolingüística en Ghent University, en Bélgica. Es el director del Grupo de Trabajo sobre Diversidad Sociolingüística, Max Planck. Ha publicado numerosos estudios sobre las ideologías del lenguaje y la inequidad del lenguaje en el contexto de la globalización. (Información del portal de University of the Western Cape: <https://www.uwc.ac.za/Biography/Pages/JanBlommaert.aspx>).

³ Anna de Fina es actualmente profesora de Lengua y Lingüística Italiana y jefa del Departamento de Italiano en la Universidad de Georgetown. Ha publicado extensamente sobre diversos temas en las áreas de Lingüística Aplicada, Sociolingüística y Análisis del Discurso. Es coeditora de la serie *Encounters (Multilingual Matters)*. Sus líneas de investigación son: narrativas, discurso e identidad, comunidades inmigrantes y transnacionales, estudios italo-estadounidenses, y superdiversidad (Información del portal de Georgetown University: <https://gufaculty360.georgetown.edu/s/contact/00336000014TwT3AAK/anna-de-fina>).

Arnaut, 2016; Parkin, 2016). A continuación retomaremos esas ideas para analizar diversos temas de la identidad.

En las últimas dos décadas, las reflexiones y la teorización sobre la identidad en el marco de la sociolingüística y el análisis del discurso se han orientado cada vez más hacia concepciones socioconstructivistas sensibles al contexto (véanse Bucholtz y Hall, 2005; Benwell y Stokoe, 2006; De Fina, Schiffrin y Bamberg, 2006; De Fina, 2011). Sin embargo, incluso dentro de estos nuevos paradigmas, las identidades todavía son entendidas frecuentemente en términos dicotómicos: ya sea micro o macro, individual o social, local o global, etcétera, haciendo uso de guiones que permiten un grado limitado de complejidad, y con un lenguaje que se separa de identidades específicas utilizando y (véanse, por ejemplo, los artículos en Preece, 2016). En el presente capítulo exploramos la noción bajtiniana del *cronotopo* como una fuente de inspiración para el desarrollo de un acercamiento a las identidades que evita dichas simplificaciones al tomar en cuenta las complejas interacciones entre práctica, iteración y creatividad en la vida social. Profundizaremos en la siguiente idea central: se puede ver y describir gran parte del trabajo identitario que se observa en la época contemporánea como organizado cronotópicamente. En efecto, está estructurado en, o hace referencia a, configuraciones espaciotemporales específicas que no son aleatorias y son convincentes como *contextos*.

Nos proponemos ilustrar cómo una perspectiva cronotópica sobre las identidades puede ofrecer nuevos e invaluables entendimientos sobre las complejidades de los temas identitarios en entornos sociales superdiversos, y cómo esto encaja en un paradigma sociolingüístico renovado que enfatiza acercamientos a la comunicación y al discurso de tipo etnográfico, orientados a la práctica y dirigidos a los aspectos más minuciosos de las prácticas identitarias que operan como índices de características ‘estructurantes’ a gran escala de la práctica social: una nanopolítica de la identidad, por decirlo de una manera (véanse Parkin, 2016; Rampton, 2006). Nos ocuparemos de esto en gran medida a partir de un diálogo con algunas ideas de la sociología clásica sobre estos temas, como una forma de mostrar las ventajas que nuestra propuesta de análisis tiene sobre otros acercamientos que suelen generalizar de manera indiscriminada.

CRONOTOPOS Y SOCIOLOGÍA

En su influyente estudio sobre el capital cultural desigualmente accesible para los estudiantes universitarios franceses, Bourdieu y Passeron hacen la siguiente observación: “Sans doute, les étudiants vivent et entendent vivre dans un temps

et un espace originaux" ("Sin duda, los estudiantes viven y creen vivir en un tiempo y espacio originales") (1964: 48). El tiempo específico en que viven es medido por el año académico, con sus semestres, horarios de clases y sesiones de exámenes. Y su forma de vida es relajada, ligeramente anárquica, y centrada en ellos mismos cuando se trata de organizar sus días, semanas y meses: "le temps flottant de la vie universitaire" ("el tiempo fluido de la vida universitaria") (51). Los espacios específicos incluyen, por supuesto, el campus universitario, sus edificios, los salones de clases y las oficinas administrativas; pero también "des quartiers, des cafés, des chambres d'étudiants'" ("los barrios, los cafés y las habitaciones de los estudiantes"), los cines, los salones de baile, las bibliotecas, los teatros y cosas así; el Barrio Latino de París, por supuesto, funciona aquí como un ejemplo de libro de texto (51).

No es un milagro entonces que una caminata por el Barrio Latino durante el año académico revele un patrón demográfico específico: una densa concentración de jóvenes, que serían estudiantes, y hombres de mediana edad que serían académicos de carrera, diferentes, por ejemplo, de la gente que va de compras por las tiendas de moda en los Campos Elíseos, o que toma los trenes suburbanos para salir de París a las 5 pm. De acuerdo con Bourdieu y Passeron, debido a estas determinantes espaciotemporales específicas, los estudiantes adquieren una sensación de experiencia compartida, la cual invariablemente se convierte, con el tiempo, en una parte importante de su autobiografía: "en mi época de estudiante", "nos conocimos cuando éramos estudiantes", etcétera. El tiempo-espacio específico de la vida estudiantil implica actividades, discursos y patrones de interacción particulares; relaciones basadas en roles y modos de formación identitaria; formas particulares de conducta y consumo, de desarrollo del gusto, entre otros, muchos de los cuales son nuevos, requieren procedimientos de descubrimiento y aprendizaje, e implican la movilización del capital cultural y social ya existente en el proceso (diferencial) de adquisición de nuevo capital. Las referencias a elementos espaciotemporales similares (un catedrático carismático o espectacularmente incompetente, un café en particular, o una película o pieza musical que haya sido popular en aquel entonces) crea un sentido compartido de pertenecer a un grupo junto con otros, sentido que coexiste a su vez con la pertenencia preexistente a otros grupos sociales y que se incorpora a formas posteriores de pertenencia. En ese sentido, nuestra época estudiantil no compensa o reemplaza nuestras afiliaciones de clase preexistentes (las cuales son ampliamente documentadas en el libro), ni tampoco constituye la única base para la formación identitaria futura. En cambio, en la perspectiva de Bourdieu y Passeron, nuestra identidad estudiantil representa un fenómeno relativamente superficial, "plus proche de l'agrégat sans consistance que du groupe professionnel" ("más cercano al

conglomerado sin consistencia que al grupo profesional”) (1964: 56), sin hablar de “un grupo social homogéneo, autónomo e integrado” (49), que reproduce diferencias (de clase) subyacentes mientras construye una nueva capa de experiencia biográfica compartida. Por lo tanto, mientras los estudiantes comparten experiencias casi idénticas y desarrollan identidades particulares y similares durante su época universitaria, los significados y efectos de estas experiencias compartidas variarán de acuerdo con los perfiles identitarios sociales y culturales que “trajeron consigo” a la vida universitaria, y que son más fundamentales.

Probablemente sin darse cuenta de ello, Bourdieu y Passeron nos proporcionaron una de las descripciones empíricas más precisas de lo que Bajtín llamó *cronotopo* (un concepto que él aplica a las obras literarias), al cual define de la siguiente manera: “Daremos el nombre de *cronotopo* [literalmente ‘tiempo-espacio’] a la conexión intrínseca entre las relaciones temporales y espaciales que son expresadas artísticamente en literatura” (1981: 84-85). Ciertamente, Bajtín acuñó este término para señalar la inseparabilidad del tiempo y el espacio en la acción social humana, y los efectos que dicha inseparabilidad tiene sobre ella. En su obra él identifica “el cronotopo literario artístico” donde “los indicadores espaciales y temporales se funden en una totalidad concreta, cuidadosamente planeada”, de tal manera que el cronotopo podría ser visto como “una categoría formalmente constitutiva de la literatura” (84). Es gracias a este concepto de cronotopo que Bajtín pudo abordar la coocurrencia de los sucesos en diferentes tiempos y lugares en las novelas, dado que los movimientos entre los cronotopos implican movimientos en todo un rango de elementos constitutivos y generan efectos específicos. Él entendía la interacción de diferentes cronotopos como un aspecto importante de la heteroglosia de la novela, parte de los diferentes “sistemas de creencias verbales-ideológicos” que sostenían un diálogo en la novela, porque cada cronotopo hacía referencia a complejos de valores socialmente compartidos, y diferenciales, atribuidos a formas específicas de identidad, como se expresa (en una novela, por ejemplo) en las descripciones de la apariencia, el comportamiento, las acciones y los discursos de ciertos personajes, representados en marcos espaciotemporales específicos. De manera importante, Bajtín también asume que los cronotopos implican formas específicas de agencia e identidad: patrones específicos de comportamiento social “pertenecen”, por decirlo de una manera, a configuraciones espaciotemporales particulares; y cuando “encajan”, responden a marcos existentes de identidad reconocibles, pero cuando no corresponden,

están “fuera de lugar”, son “inapropiados” o transgresores (véase Blommaert 2015a para una mayor discusión).

Con un vocabulario más contemporáneo y especializado, diríamos que los cronotopos apelan a órdenes de indexicalidad que son válidos en un marco espaciotemporal específico (véase Blommaert, 2005: 73). Ciertas configuraciones espaciotemporales habilitan, permiten y sancionan modos específicos de comportamiento como seguros, deseados u obligatorios (y descalifican en términos negativos las desviaciones de ese orden), y esto sucede a través del despliegue y la evaluación de los índices cronotópicamente relevantes, índices que adquieren un cierto valor reconocible cuando se despliegan dentro de una configuración espaciotemporal específica.

Desde esta perspectiva se puede, por ejemplo, leer también *Behavior in Public Spaces* (1963), el libro de Goffman, como un estudio de los órdenes de indexicalidad que operan en los espacios públicos y no en cualquier otro lugar, mientras que su descripción de los jugadores de póker en *Encounters* puede ser leída como un estudio de los órdenes de indexicalidad que son válidos en lugares como los salones de póker de Atlantic City o Las Vegas (Goffman, 1961). Los *Outsiders* (1963) de Howard Becker —músicos de jazz y consumidores de marihuana— también organizan sus comportamientos y los criterios para evaluar el comportamiento mediante diferentes grados de afiliación a su comunidad “desviada”, dentro de las configuraciones espaciotemporales claramente delimitadas de los clubes de jazz ubicados en las áreas metropolitanas de las ciudades estadounidenses en las décadas de los cuarentas y los cincuentas. Los estudios de las interacciones médico-paciente muestran que estas también suelen escenificarse en los centros médicos y en las horas de consulta, configuraciones espaciotemporales altamente específicas, reglamentadas y asimétricas (Cicourel, 2002).⁴

En dichas configuraciones espaciotemporales, Goffman sitúa actores específicos que representan roles específicos (los jugadores de póker deben ser extraños entre sí y no deben haberse conocido en ningún otro lugar; solo se reúnen para jugar póker y lo hacen de manera competente), “reglas de compromiso” específicas y relativamente estrictas, así como suposiciones reglamentadas (concentrarse en el juego, jugar siguiendo las reglas), al igual que juicios de identidad (un jugador de póker “buenísimo”). Al igual que Bourdieu y Passeron, Becker y

4 El interaccionismo simbólico, una disciplina sociológica ahora casi olvidada, ofrece material fértil para el trabajo identitario cronotópicamente organizado; fue muy estimulante volver a leer algunos de estos estudios clásicos al desarrollar nuestra argumentación. El posicionamiento etnográfico duro sobre las interacciones simbólicas, como podemos ver, señala directamente la relevancia inevitable de las configuraciones de espacio-tiempo para entender el comportamiento social. Véase Blumer (1969) para un estudio del interaccionismo simbólico que ha tenido mucha influencia.

otros, Goffman describe la organización indicial de cronotopos específicos: las maneras en que un comportamiento particular y socialmente aprobado depende de configuraciones espaciotemporales, o de manera más amplia, las maneras en que formas específicas de representación de la identidad están condicionadas por las configuraciones espaciotemporales en las cuales se llevan a cabo. Las “reuniones” descritas en *Behavior in Public Places* son dichas configuraciones espaciotemporales, y las formas específicas de comportamiento que Goffman describe y analiza son aquellas que “encajan” en esas configuraciones particulares. La cuidadosa descripción de dichas conexiones cronotópicas predeterminadas, por cierto, porta una etiqueta académica bien conocida: etnografía.

LOS CRONOTOPOS COMO MARCOS DE IDENTIDAD

Un término abreviado como *cronotopo* nos permite evitar una separación analítica del comportamiento y el contexto, la cual no corresponde con las experiencias de la gente que realiza dichas actividades. En su formulación más simple, la idea que desarrollamos aquí es que en nuestro trabajo de identidad, las prácticas reales ejecutadas requieren frecuentemente condiciones espaciotemporales específicas, como lo demuestra el hecho de que los cambios en las condiciones espaciotemporales detonan cambios complejos, y algunas veces enormes, en roles, discursos, formas de interacción, vestimenta, códigos de conducta y criterios para juzgar el comportamiento apropiado frente al inapropiado, entre otros. Consideramos este factor como una restricción a lo que es posible en el ámbito del trabajo de identidad, una restricción *estructural* que no siempre es identificada con precisión en los estudios sobre la identidad.

Pongamos un ejemplo simple: un grupo de colegas que comparte su jornada de 9 a 5 en la misma oficina; entre sí todos conocen sus nombres y los roles que desempeñan, los cuales están a menudo organizados en estratos jerárquicos, y comparten los códigos de conducta específicos que rigen sus interacciones (el término abreviado que se da comúnmente a tales códigos es “profesionalismo”). Los hombres se visten de traje y corbata, las mujeres visten atuendos asimismo formales y profesionales. El grupo, sin embargo, ha adoptado “la hora feliz” como una tradición semanal. Cada jueves después del trabajo, salen de la oficina en grupo y caminan a un bar cercano para tomar un par de bebidas. En el momento en que abandonan el edificio donde está la oficina, los hombres se quitan las corbatas y el tono, los temas y los géneros de conversaciones que

adoptan entre ellos y en los que se involucran cambian de manera drástica: un cambio de encuadre de tipo goffmaniano.

La conversación “profesional” o relacionada con el trabajo puede ser intercambiada por bromas, charlas sobre la vida familiar, chistes burlones o coqueteo. Y los roles y las relaciones cambian igualmente: el “jefe” de la oficina quizá ya no sea la persona tan “buena onda”, y un trabajador muy competente puede convertirse en un mal bebedor que no sabe contar chistes. Vemos a las mismas personas participando en prácticas sociales y relaciones por completo diferentes, personificando roles e identidades totalmente diferentes que se incorporan o se movilizan de manera paralela a las ya existentes (el jefe sigue siéndolo de alguna manera, aun durante la hora feliz), todo esto debido a un cambio en las configuraciones espaciotemporales en las cuales estas personas se mueven, lo que a su vez cambia el marco dentro del cual dicho comportamiento se produce, se evalúa y se entiende. El comportamiento de la “hora feliz” es inadmisibles durante las horas de oficina, y el comportamiento de oficina es intolerable en el bar (“¡No hablen de trabajo!”): el reordenamiento espaciotemporal implica un reordenamiento completo de los códigos que norman la conducta y redefine el espacio de lo que es posible y aceptable en el desempeño del trabajo de identidad. Una vez que iniciamos la búsqueda de estos fenómenos, vemos que ocurren constantemente. De hecho, uno puede verse en un apuro si desea encontrar formas de conducta social que no estén condicionadas por disposiciones espaciotemporales predeterminadas. Nuestra recomendación en estos casos es tomar este tipo de “contexto” seriamente; esto quiere decir que necesitamos abordarlo en una forma sistemática y meticulosa y observar qué efecto produce. Hacerlo así incrementará la precisión de nuestros análisis sobre la dinámica y la naturaleza cambiante de la vida social y de los grupos que la organizan.

En el nivel más básico, es conveniente señalar que la naturaleza cronotópica de formas específicas de identidad es parte de los acuerdos basados en el sentido común acerca de la forma en que funcionan los grupos y las culturas. Por consiguiente, los constructos basados en cronotopos están ya arraigados en nuestro vocabulario cotidiano. Por ejemplo, cuando hablamos de “cultura juvenil”, obviamente nos referimos (sea con la desconcertante vaguedad que presentan incluso estudios publicados) a un conjunto intrincado de fenómenos culturales reconocibles que son atribuidos a una época específica de la vida humana –la juventud–, que también es con frecuencia específica de un lugar o una región. Por ejemplo, la discusión de Talcott Parsons acerca de la cultura juvenil norteamericana difiere de la que Bourdieu y Passeron ofrecieron al mismo tiempo sobre la cultura juvenil francesa (Parsons, 1970: 155-182). Por lo

tanto, la cultura juvenil es un objeto de estudio que está siempre condicionado cronotópicamente.

Identificar un fenómeno como la cultura juvenil en términos de sus condiciones cronotópicas implica y explica ciertos aspectos. Implica la generalizabilidad. Si las formas específicas de prácticas culturales indican periodos de vida específicos, todos esos periodos deben tener sus propias formas de prácticas culturales. En otras palabras, una característica cronotópica como la cultura juvenil puede (y quizá debe) extenderse a cualquier otra forma de práctica cultural que pueda describirse como ligada a, y condicionada por, configuraciones espaciotemporales específicas. De hecho, no hay nada que sea más específico para la cultura juvenil que, por ejemplo, para la cultura de madres y padres jóvenes, o de profesionistas maduros, o de ciudadanos jubilados. En cada caso, veremos formas específicas de prácticas y construcciones de identidad condicionadas por las circunstancias de vida particulares de quienes las actúan, y esto por lo general implica trazar trayectorias a través de lugares específicos (pensemos en las escuelas para el caso de los adolescentes, o el jardín de niños para el caso de los padres jóvenes). Y de la misma manera que las culturas juveniles normalmente se diferencian por su uso de jerga o argot específico (ahora en sus formas tanto orales como escritas), otros grupos etarios muestran también características sociolingüísticas y discursivas propias.

La generalización, a su vez, implica una esencia fractal. No hay razón por la cual las prácticas culturales cronotópicas deban ser limitadas solo a las “grandes” etapas de la vida, porque incluso dentro de los intervalos más breves podemos observar formas simultáneas y deliberadas de las configuraciones espaciotemporales, así como de manifestaciones de la práctica cultural y de la representación de la identidad. Pensemos, por ejemplo, en el marco temporal de una semana, en el que unos días específicos estarán dedicados al “trabajo” (lo que implica trayectorias específicas a través del tiempo y el espacio) y otros estarán destinados a los servicios religiosos, las reuniones familiares, las compras y las actividades recreativas, por ejemplo. El marco temporal de un día particular en dicha semana puede fragmentarse posteriormente en unidades cronotópicas más pequeñas, con actividades como “el desayuno”, “llevar los niños a la escuela”, “ir al trabajo”, “estar en el trabajo”, “regresar del trabajo” y eventualmente “ver la televisión en la cama”, todas ellas determinadas por ubicaciones temporales y espaciales definidas, así como por comportamientos establecidos. Las reglas de la conducta macroscópica también aplican para el comportamiento microscópico. De la misma manera, si bien las sociedades reconocen que las disposiciones cronotópicas particulares definen grandes agrupamientos basados en condiciones cronotópicas como aquellas caracterizadas por compartir particularidades como la edad o la profesión, quienes participan

en comunidades más pequeñas o menos homogéneas pueden identificar otras formas de disposiciones cronotópicas como relevantes para agrupar las identidades en niveles diferentes y progresivamente más pequeños, como son las escuelas, los salones de clases o los grupos de colegas.

Estas consideraciones explican por qué y cómo una visión cronotópica de las identidades puede emplearse como una herramienta para explicar mejor el complejo trabajo sobre la identidad que se realiza dentro de las comunidades, y para relacionarlo de modo más específico con los tiempos, espacios y prácticas sin recurrir a dicotomías simplistas entre contextos macro y micro. Esto significa que debemos renunciar a la claridad que se percibe con las categorías existentes sobre la identidad y las diacríticas, que son ampliamente usadas, para así ganar precisión y exactitud analíticas.

LOS CRONOTOPOS ESCOLARES Y EL TRABAJO SOBRE LA IDENTIDAD SUPERDIVERSA

Ilustremos la profunda integración de las identidades dentro de las disposiciones espaciotemporales y la sensibilidad hacia las mismas, mediante elementos de análisis tomados de un estudio etnográfico de una pequeña comunidad de práctica. Al hacer esto, también percibiremos las ventajas de trascender las categorías existentes y las diacríticas sobre la identidad, obviamente *prima facie*. La comunidad a que nos referiremos es un salón de clases de quinto grado, superdiverso, en una escuela ubicada dentro de una ciudad en Sicilia (para conocer una descripción del proyecto, véanse De Fina, 2015 y el capítulo 11 del volumen en el que aparece este capítulo). La clase estaba compuesta por dieciocho niños (diez varones y ocho niñas) entre diez y once años. Sus orígenes y lenguas maternas eran variados, pues siete niños y cuatro niñas nacieron en Sicilia de padres italianos, cinco nacieron en el extranjero de padres extranjeros, y dos nacieron en Sicilia de padres tunecinos. Entre los niños que habían nacido en el extranjero, tres niñas eran de Bangladesh y una de Sri Lanka, y un niño era de Marruecos. Entre los niños sicilianos, una niña era estudiante con necesidades especiales. La clase tenía dos profesoras de planta y una profesora de necesidades especiales.

Un acercamiento sociolingüístico convencional a las identidades en este salón de clases se enfocaría en las identidades profesor-estudiantes como componentes básicos para la comunicación y como impulsor del análisis de las interacciones. Sin embargo, una mirada más cercana a las prácticas cotidianas de esta comunidad revela qué tan fundamentales son las configuraciones espaciotemporales para su organización social propiamente dicha, así como la forma en que dichas configuraciones espaciotemporales afectan categorías

identitarias importantes, roles y negociaciones en relación con las prácticas que lleva a cabo el grupo.

Si comenzamos por observar la estructura temporal, podemos reconocer con facilidad cómo los cronotopos definen los escenarios y las condiciones dentro de las cuales se lleva a cabo el trabajo identitario. Las clases diarias están por lo regular divididas en actividades que duran tiempos específicos (por ejemplo, las clases de matemáticas y las clases de lengua extranjera duran lo mismo, pero se imparten en días diferentes) y requieren configuraciones espaciales particulares (mesas alineadas en formas específicas, ocupadas por estudiantes que están sentados de acuerdo a la distribución que les han asignado los profesores, maestros que están sentados o de pie junto al escritorio que está al frente, o que caminan por el salón yendo de mesa en mesa).

Estas configuraciones espaciotemporales son constitutivas de lo que Goffman llama “regiones frontales”: escenarios de interacción que son reconocidos como primarios y oficiales (1959: 106-160). Dada la rutina y la naturaleza ritual que tienen estas actividades e interacciones, las expectativas acerca de los roles y las identidades son más bien fijas, puesto que las reglas del juego son similares para los estudiantes y los profesores en las diferentes escuelas, en diferentes tiempos y lugares. Por esa razón, por ejemplo, en términos de los recursos lingüísticos, los roles del estudiante y del profesor están estrechamente vinculados con el uso del italiano como la lengua oficial. Desviarse de dicha regla conduce a la potencial atribución de identidades que tienen connotaciones negativas para el participante que es diferente (como estudiante ‘malo’, ‘indisciplinado’ o, como en el caso que veremos a continuación, ‘ignorante’). Un ejemplo de estos tipos de expectativas cronotópicas sobre los roles de comportamiento pueden encontrarse a continuación. Tengamos en cuenta que las expresiones en siciliano están transcritas con cursivas.

Ejemplo 1

T1	((a Antonio)): Quand'è che ti sei andato a tagliare i capelli.
Antonio	<i>Duminica.</i>
T1	<i>Du-mi-ni-ca,</i> ((voces)) @@@@
T1	¡ <i>Du-minica!</i> <i>Duminica</i> @@@ ((voces)) @@@@

Traducción

- T1 ((a Antonio)): ¿Cuándo fuiste a que te cortaran el cabello?
 Antonio *Domingo.*
 T1 *Do-min-go.*
 ((voces)) @@@@
 T1 *Do-min-go.*
Domingo@@@
 ((voces)) @@@@

En este fragmento, Antonio contesta una pregunta que le hace la profesora en italiano (línea 1), con una pronunciación en el dialecto siciliano (línea 2). El uso del siciliano provoca instantáneamente una reacción por parte de la profesora, quien imita la respuesta de Antonio (líneas 3, 5 y 6) al mismo tiempo que incita la risa del resto del grupo (líneas 4 y 7) y se ríe ella misma (línea 6). La reacción de la profesora es entendida inmediatamente como una confrontación a la identidad de Antonio, esto gracias a las asociaciones entre el discurso oficial del salón de clases (cuyo empleo es esperado dentro de este marco espaciotemporal) y el italiano, así como el significado indicial que conlleva el dialecto en este contexto; dichas asociaciones están fijas, muy establecidas (e históricamente enraizadas). Dado que un niño que no habla italiano de manera correcta es considerado no apto para sostener una interacción con una profesora, enseguida se manifiestan las asociaciones indiciales que se establecen entre el dialecto, la ignorancia y la falta de sofisticación.

Sin embargo, esta comunidad de práctica se involucra en muchos tipos de actividades e interacciones cuya recurrencia espaciotemporal también da forma a órdenes específicos de indexicalidad asociados con ellas. Son representadas, por ejemplo, por las actividades del fondo del salón. En primer lugar, debemos tener en cuenta que las configuraciones espaciotemporales cambian completamente en el fondo del salón (como aquellas que se crean en las comunicaciones entre los compañeros durante las clases) respecto a las actividades que se desarrollan en la parte frontal. Por ejemplo, en el fondo del salón la duración de las conversaciones se ve afectada por la alteración de la jerarquía de roles que está implícita en estas interacciones. Las palabras deben enunciarse rápidamente, en intervalos específicos (cuando los profesores no están viendo) y en susurros. Algunas configuraciones espaciotemporales importantes para las conversaciones entre compañeros incluyen una mayor proximidad entre los dos hablantes, mesas individuales y contiguas como puntos focales, en lugar del escritorio frontal donde el profesor habla. En cierto modo, el espacio se reconfigura aunque no haya desplazamiento físico de los objetos. De manera simultánea, sin embargo, el fondo del salón se puede convertir en la parte frontal cuando las actividades escolares cambian,

como en el caso de los recesos, cuando los estudiantes y profesores pueden moverse con libertad por el salón, la disposición de las mesas puede alterarse, y ciertos escritorios pueden ser protagonistas como lugares de encuentro para los diferentes grupos en que se organizan las interacciones entre los compañeros. Cuando los niños están en receso, por ejemplo, las reglas del juego también cambian por completo, al igual que sus inventarios de identidades relevantes y las asociaciones indiciales que se manifiestan en el comportamiento lingüístico (o de otros tipos). Puesto que el comportamiento que ha sido consolidado en el fondo del salón depende mucho más de rutinas específicas y prácticas establecidas por comunidades individuales, como investigadores necesitamos poner atención especial a lo que sucede ahí.

Durante los intercambios que se desarrollan en el fondo del salón y durante todos los momentos en que las interacciones entre compañeros son predominantes, la forma en que el empleo de los recursos lingüísticos es interpretado en términos de manifestaciones identitarias cambia completamente respecto a las interacciones entre el profesor y el estudiante. Por ejemplo, en el caso de esta clase, ni el uso del dialecto ni del italiano pareció generar indexicalidades específicas para todos los niños. Sin embargo, al considerar la mera cantidad de discurso que se enuncia en dialecto y no en italiano, el dialecto parece dividir a los niños en líneas de género, mientras que los tipos de uso del dialecto también dividían a los niños en líneas étnicas. Así que cuando los varones hablaban en siciliano, la elección pudo o no haber sido relevante en términos de una declaración identitaria, mientras que cuando las niñas que habían nacido en el extranjero empleaban el siciliano, siempre surgieron inferencias sobre sus representaciones identitarias. En el caso tanto de los niños como de las niñas, de nuevo, las posibles indexicalidades que están relacionadas con el uso del dialecto están íntimamente vinculadas con las actividades y las disposiciones espaciotemporales. En el caso de los niños, por ejemplo, cuando estaban en un marco “de juego” (con todas las configuraciones posibles en términos de proxémica, coordinación del comportamiento, etcétera), el uso del dialecto pudo haber sido simplemente una elección no marcada, pero si estaban en un marco “de pelea” (con sus respectivas disposiciones espaciotemporales), el dialecto se convertía en un indicativo de una mayor agresión y una mayor “masculinidad”.

Veamos un ejemplo. En el siguiente fragmento, Manlio y Nino están enfrascados en una pelea en una interacción tras bastidores:

«Ejemplo 2

- | | |
|-----------|--|
| 1. Nino | <i>Chista è a me' matita stava disegnando io!</i> |
| 2. Manlio | ((gritando)): MAESTRA MI FAI DARE LA MATITA DA NINO? |
| 3. | ¡Maestra G! ci stava disegnando Carlo! |

- | | |
|------------|---|
| 4. Nino | Mae non è quella è quella! |
| 5. Maestra | Tu l'hai finito il tuo disegno, TI SBRIGHI? |
| 6. Nino | E Manlio finiscila! <i>Tinni vai?</i> |
| 7. Manlio | <i>Suca!</i> |
| 8. | (...) |
| 9. Manlio | <i>A cu ci rici suca?</i> |
| 10. Nino | <i>Suca a cu' ci u rici a (...)</i> |
| 11. | (...) |
| 12. Nino | <i>Puo' ammuttari quanto vuoi tanto (...)</i> |
| 13. Manlio | <i>Nino è 'na munnizza!</i> |

Traducción

- | | |
|------------|---|
| 1. Nino | <i>¡Este es mi lápiz yo estaba dibujando con él!</i> |
| 2. Manlio | ((gritando)): MAESTRA, ¿LE DICE A NINO QUE ME DÉ ESE LÁPIZ? |
| 3. | <i>¡Maestra G! ¡Carlo estaba dibujando con ese!</i> |
| 4. Nino | <i>¡Pero no es con ese, es con ese!</i> |
| 5. Maestra | Ya terminaste tu dibujo, ¿TE APURAS? |
| 6. Nino | Y Manlio ¡Déjame! ¡Vete! |
| 7. Manlio | <i>¡Chúpamela!</i> |
| 8. | (...) |
| 9. Manlio | <i>¿A quién le dijiste chúpamela?</i> |
| 10. Nino | <i>¿A quién le estás diciendo chúpamela? (...)</i> |
| 11. | (...) |
| 12. Nino | <i>Puedes empujarme lo que quieras (...)</i> |
| 13. Manlio | <i>¡Nino es un pendejo!</i> |

Al principio, Manlio y Nino estaban peleando por un lápiz. Cuando Manlio entra en el escenario para dirigirse a la profesora (a quien llama por su nombre en la línea 3), vemos que cambia de hablar en dialecto al italiano y Nino hace lo mismo. Cuando Nino regresa a su pelea con Manlio, empieza en italiano, pero luego continúa en siciliano, cuando va de pedirle a Manlio que lo deje en paz a ordenarle que se vaya. La pelea se vuelve más intensa y llega a los insultos (líneas 7-13), que se dicen en siciliano. Dada la presencia de muchas muestras similares en las grabaciones, cabe concluir que el dialecto se usa en esos casos para transmitir una identidad de "hombre de verdad".

Al mismo tiempo, todo el intercambio se considerará como un rompimiento del orden habitual de la actividad que se lleva a cabo en el escenario principal, pues los niños han infringido las reglas relacionadas con una conducta apropiada, lo que significa que invadieron ambos el espacio del otro (con la

pelea por el lápiz), el espacio de la profesora (al gritar), y el marco del tiempo normal de la clase, al hablar cuando se supone que deben estar callados. De modo que, si bien pueden comportarse como hombres de verdad en su propia esfera de acción, aparecen como perturbadores indeseables en la esfera oficial de la interacción en el escenario principal.

La existencia de un escenario principal y uno tras bastidores en esta comunidad apunta a la existencia de dos fenómenos importantes: por una parte, la presencia de un cronotopo reificado y otro socialmente dominante, y de identidades cronotópicas (las identidades típicas de maestra o alumno), lo cual se reconoce ampliamente, y de otras liminares (definidas y desarrolladas en las regiones tras bastidores); pero, por otra, la *coexistencia e interacción* de estas regiones e identidades entre comunidades. Una comprensión cabal de lo que sucede en los procesos sociales aquí observados debe considerar todas estas posibles interacciones como constitutivas de la vida en esa comunidad, puesto que no hay una sola “línea” de conducta reglamentada que sea suficiente para explicar estos procesos.

Los ejemplos anteriores ilustran la complejidad de las relaciones entre las identidades y los contextos; muestran asimismo cómo la expresión y la negociación de identidades depende de las configuraciones reconocibles e iterativas del comportamiento del tiempo-espacio. Ya hemos señalado la generalizabilidad y fractalización de los marcos cronotópicos. Podemos ahora agregar otra característica: su capacidad de *interactuar*. Los cronotopos macroscópicos se intersectan y coocurren con los microscópicos y con varios otros que se presentan, y los diferentes marcos cronotópicos necesitan equilibrarse unos con otros constantemente. (Como antes indicamos, el jefe sigue siendo el jefe durante la hora feliz o la maestra sigue siendo la maestra en los descansos, pero de todos modos tienen que “ajustarse” al marco de la hora feliz o del descanso). Para regresar a nuestro ejemplo de la cultura de los jóvenes, cuando la observamos con detenimiento en la práctica, podemos ver que está compuesta de gran número de disposiciones cronotópicas más específicas. Los estudiantes, por ejemplo, pueden realizar la mayor parte de sus prácticas estudiantiles de lunes a viernes en una ciudad universitaria, pero llevan a cabo sus prácticas de amistad, de vida familiar, de relaciones amorosas, de recreación y de participación en la comunidad local durante el fin de semana en su lugar de residencia. A lo largo de la semana, sin embargo, ambos espacios se mantienen conectados de maneras intrincadas mediante diversas formas de interacción, tales como mencionar nombres “de otros lugares” en una conversación, o bien el envío de mensajes de texto por celular y los contactos en los medios sociales.

Se trata asimismo de un proceso dinámico. Quien acaba de entrar a la universidad va a organizar su vida de modo distinto a quien está en su último

año, igual que quienes son jóvenes profesionales actuarán de manera diferente a las personas ya veteranas (tómese en cuenta que la transición entre quien acaba de llegar y la persona experimentada puede suceder muy rápido, como muestran los estudios sobre las experiencias de soldados en primera línea durante la Primera Guerra Mundial, estudios llenos de relatos de hombres que “maduran” de la noche a la mañana en su primera batalla). De la misma manera, los niños en el salón de clase que analizamos arriba pueden representar tanto identidades nuevas como antiguas en el autobús que los lleva a una práctica escolar o en un espacio totalmente diferente: un auditorio público donde tiene lugar una competencia entre colegios.

Los cronotopos arrojan luz sobre diferentes tipos de globalización cultural en los cuales los recursos locales y globales se combinan en paquetes complejos de material sumamente rico en cuanto a su indexicalidad. El hiphop es un ejemplo perfecto, por supuesto (Pennycook, 2007; Westinen, 2014), en donde los patrones globales de la variante afroamericana del inglés (AAVE) se mezclan con una profunda variante sociolingüística local —a menudo dialectos estrictamente locales— y una letra que denota la condición (cronotópica) de la juventud local marginal. De modo que los cronotopos suponen también numerosas distinciones escalares en las identidades cronotópicas, las cuales pueden considerarse como las características que permiten coocurrencias relativamente no problemáticas y no conflictivas. La apropiación de música y canciones de diferentes lugares del mundo en contextos muy locales es un elemento importante en la identidad laboral de los jóvenes en sus marcos lúdicos, apropiación que se interpretaría como indización de identidades anómalas en el contexto de una clase de matemáticas.

Así como cantar canciones hiphop puede usarse para proyectar una identidad *buena onda*, muy mundana, entre la gente joven que pertenece a comunidades similares en todo el planeta, que un chico marroquí cante *sotto voce* una canción estadounidense en dialecto siciliano durante una clase constituye un acto paralelo de afirmación de una personalidad joven y conocedora.

CONCLUSIONES. DE REGRESO A LA TEORÍA SOCIOLÓGICA

La naturaleza cronotópica de las prácticas culturales nos ayuda a precisar toda una serie de aspectos, y es ahí donde necesitamos volver a apoyarnos en nuestras teorías sociológicas clásicas. Tomarlo en cuenta puede ayudarnos

a considerar desde una nueva óptica las *generaciones*, los *anacronismos* y las prácticas culturales *obsoletas*, por ejemplo.

Salvo para la sociología de los censos, las generaciones constituyen una unidad sociocultural notablemente difusa y enigmática. Como señalan Bourdieu y Passeron, la experiencia conjunta, de varios años de duración, de ser estudiantes en la misma universidad y programa no cancela el poder de reproducción de las inequidades a través de las “generaciones”. De este modo, la gente de clase alta y la de clase trabajadora pueden haber asistido a las mismas escuelas, las mismas conferencias, y las mismas funciones de cine y de teatro, y pueden haber pasado el tiempo en los mismos cafés y en los mismos barrios, nada de eso daría otro resultado al barajar las cartas transgeneracionales de la diferencia de clase, pues las mismas experiencias tienen diferentes significados y diferentes efectos dependiendo de ese proceso más lento de transmisión y de dinámica social. La “generación” de la clase social, por tanto, es más lenta y larga que la de, por ejemplo, los intelectuales, los ingenieros, los amantes del jazz.

Propondríamos que es posible precisar mejor las generaciones cuando tomamos en cuenta lo que acabamos de señalar, esto es, que en cualquier punto en el tiempo organizamos nuestras vidas dentro de cronotopos macroscópicos y microscópicos interactuantes. Esto significa que en algún punto nuestros repertorios culturales podrían contener elementos obsoletos que no se ajustan al orden social al que ahora nos incorporamos. En general la gente madura tiene todavía (y si se le pide, lo actúa) un vocabulario de obscenidades callejeras que adquirió durante la adolescencia y que funcionó muy bien en esa etapa de su vida como capital simbólico para las identidades grupales “buena onda” o “conocedoras del barrio”, pero para cuyo despliegue actual se presentan muy pocas ocasiones en la vida. Asimismo, mucha gente todavía sabe algunas frases de la jerga matemática, del latín o del griego antiguo, que aprendió en la preparatoria, pero que no volvió a usar desde que salieron de la escuela. Tales recursos se conservan en el repertorio y pueden tal vez ser invocados cuando se relatan historias nostálgicas, pero no tendría casi ninguna otra función o valor. A medida que nos movemos a través de las “generaciones”, el material cultural que definió las disposiciones cronotópicas de estadios anteriores permanece en nuestro repertorio, pero se vuelve obsoleto. En ese sentido, la coexistencia e interacción de cronotopos en las prácticas culturales puede también proporcionar una base para la comprensión del *cambio sociocultural*. Fenómenos completamente nuevos se abordan a menudo por medio de recursos culturales muy antiguos y ya obsoletos; en otras palabras, muchas veces se afrontan mediante anacronismos. De este modo, el identificador social clave de Facebook (algo completamente nuevo, véase más adelante) es “amigos”, una de las nociones más antiguas en el vocabulario de relaciones sociales en

cualquier lugar del mundo. La nueva configuración social de comunidad de “amigos” en Facebook se aborda así de modo anacrónico y se moldea según la configuración de una comunidad social completamente diferente.

Asimismo, cabe detectar el cambio en la aparición de fenómenos nuevos dentro de marcos cronotópicos fijos. Como señalamos arriba, algunos modelos de organización e interacción social se vuelven más fijos y dominantes que otros, en particular si reciben el apoyo de las estructuras de poder institucionales. Por ello, las identidades de buen/mal estudiante o de profesor-a están basadas en prácticas y conductas cronotópicamente organizadas. Y sin embargo, cuando analizamos esas prácticas con precisión etnográfica rigurosa, podemos observar signos de cambio y perturbación del orden social. Tales cambios pueden detectarse en la aparición de nuevos papeles y nuevos comportamientos en el interior de actividades tradicionales bien estructuradas. Por ejemplo, la celebración de carnavales en muchos países europeos supone vestir a niñas y niños con ropa que evoca personajes tradicionales en su cultura, supone consumir ciertos alimentos y desarrollar ciertas actividades. La llegada de chicas vestidas con un sarí, junto con la representación de danza bhangra y la degustación de platillos “exóticos” en una escuela siciliana, señalan la posibilidad de que se esté dando un cambio dentro de los moldes de los cronotopos establecidos.

Al mismo tiempo, cabe conceptualizar el cambio de maneras diferentes en diferentes agrupaciones sociales a diferentes escalas. Eventos, procesos y fenómenos nuevos pueden ser normales para una generación joven y, simultáneamente, anormales para otra de mayor edad, aunque es esta generación mayor la que, en muchos ámbitos sociales, ejerce el poder para definir, reglamentar y juzgar esos nuevos fenómenos, y lo hará por lo general refugiándose en conceptos o discursos antiguos, obsoletos. Anacronismos así constituyen con frecuencia la materia de debates públicos y conflictos sociales, como cuando se culpa a la generación de posguerra de la creación de burbujas económicas y gasto excesivo, o a la generación Woodstock se le crucifica por su tolerancia a las drogas blandas, o se ataca a la generación del 68 (a quienes eran estudiantes durante la revuelta de mayo de 1968) de izquierdismo arrogante o “decadencia” de orden moral. Es esta copresencia estratificada (heteroglósica) de prácticas organizadas cronotópicamente, de un modo a veces desequilibrado y anacrónico, lo que puede llevarnos hacia la fibra más fina del orden social y el conflicto social.

¿Qué es exactamente lo que se cuestiona a través de las generaciones? ¿Y cómo opera exactamente este cuestionamiento? Estas son las preguntas que podemos ahora empezar a explorar. De igual modo, estar conscientes de la presencia estratificada de tales prácticas puede permitirnos llegar a

una comprensión más precisa del equilibrio complejo que se da entre las comunidades “densas” y “ligeras”, así como de las formas de membresía ahí presentes. En un estudio anterior señalamos la importancia —cada vez mayor, desde nuestra perspectiva— de las comunidades “ligeras” en las redes sociales (esto es, comunidades que no se forman a partir de los lazos “densos” de nacionalidad, etnicidad, género, clase, etcétera, sino más bien a partir de criterios transitorios de estilo de vida, gustos e inclinaciones políticas; véase Blommaert y Varis, 2015), donde la gente se reúne y actúa conjuntamente, al mismo tiempo que se enfoca en objetos, significados y prácticas.

Estos grupos “ligeros” no se vieron nunca privilegiados por la sociología: la tradición durkheimiana y parsoniana mostraron una marcada preferencia, precisamente, por los mecanismos de cohesión e integración que reunían a múltiples comunidades dispares ligeras en una comunidad densa —la nación, la tribu, la región, la familia, la comunidad religiosa, etcétera (véanse Durkheim, 1885; Parsons, 1970; Lukes, 1973). Y ya hemos visto cómo Bourdieu y Passeron descalifican a los estudiantes como un “conglomerado sin consistencia” que no podría clasificarse como un grupo social “real”. Bourdieu y Passeron argumentan que un estudio sociológico de los estudiantes, debido al carácter efímero de esta comunidad, no debiera dirigirse a la comunidad estudiantil por separado, pues nunca se le puede considerar como del todo autónoma con respecto a las fuerzas más grandes, más profundas de la diferencia de clase social (Bourdieu y Passeron, 1964: 56). Por tanto, si bien se podía estudiar a los estudiantes como grupo, no se les podía estudiar como un *grupo en sí*; la calidad de grupo de los estudiantes debería más bien confrontarse constantemente en cuanto a sus rasgos y características con las estructuras comunitarias densas en las que se le insertaba.

Podríamos refinar de modo considerable el modelo relativamente rudimentario de Bourdieu y Passeron si prestamos atención a la organización cronotópica específica del comportamiento que se considera característico de grupos específicos. Nos ayudaría a ver que las estructuras densas, si bien son tal vez determinantes, no son necesariamente dominantes al explicar la valoración social de las prácticas culturales típicas de comunidades ligeras, ya que el modo preciso de valoración será efecto de las disposiciones cronotópicas que abordamos.

En la actualidad, el espacio social más amplio en el planeta es el virtual, lo que constituye un hecho antropológico y social completamente nuevo. Ya hemos mencionado la manera en que entornos sociales del todo nuevos, como es el caso de las redes sociales, con frecuencia son abordados a partir de modos anacrónicos del imaginario social, y el mundo del análisis social no difiere mucho del mundo de las prácticas generales en este respecto. Solo podemos señalar

la posibilidad de una línea de investigación en extremo interesante en la veta aquí bosquejada. Hay desafíos de tiempo-espacio específicos planteados por la cultura en línea: contrario al imaginario social de la sociología y la antropología, las prácticas sociales desarrolladas en línea no implican copresencia física, sino una copresencia en un espacio “virtual” compartido de dimensiones escalares desconocidas, suponen muchas veces un número desconocido de participantes (también a menudo de identidades desconocidas), combinado con un marco de tiempo extendible en el cual la copresencia temporal no está ausente, sino complementada con una casi ilimitada capacidad de archivación del material comunicativo en línea. Así, determinar la naturaleza cronotópica específica de las prácticas culturales en una esfera cultural virtual promete ser un ejercicio estimulante que invita a la reflexión. Los temas de escala —internet es un espacio social inmenso— demandarán una precisión etnográfica en el análisis, a fin de evitar generalizaciones rápidas y sin fundamento del tipo “Facebook es una familia de dos mil millones de personas”. Utilizar una herramienta mucho más refinada, dirigida con gran precisión a la situacionalidad contextual específica de cualquier forma de práctica social, debe ayudarnos a desechar tales ilusiones sociológicas (igual que políticas) y reemplazarlas por una imagen más compleja, pero también más exacta, de lo que en realidad sucede en ese vasto espacio social, cuál es su contribución exacta a modos de organización social, y cómo cambian con el tiempo los patrones de organización.

REFERENCIAS

- ARNAUT, K. (2016). Superdiversity: Elements of an Emerging Perspective. En K. Arnaut, J. Blommaert, B. Rampton y M. Spotti (Eds.), *Language and Superdiversity* (49–70). Routledge.
- BAKHTIN, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Ed. M. Holquist. University of Texas Press.
- BECKER, H. (1963). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. Free Press.
- BENWELL, B. y Stokoe, E. (2006). *Discourse and Identity*. Edinburgh University Press.
- BLOMMAERT, J. (2005). *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge University Press.
- BLOMMAERT, J. (2015a). Chronotopes, Scale and Complexity in the Study of Language in Society. *Annual Review of Anthropology* (44), 105–116.
- BLOMMAERT, J. (2015b). Chronotopic Identities. *Tilburg Papers in Culture Studies* (144). https://www.tilburguniversity.edu/upload/83e91218-34c2-4cdd-9fe3-b5a587c690e7_TPCS_144_Blommaert.pdf.
- BLOMMAERT, J. (2015c). Commentary: Superdiversity Old and New. *Language & Communication* (44), 82–88.

BLOMMAERT, J. y Varis, P. (2015). Enoughness, Accent and Light Communities: Essays on Contemporary Identities. *Tilburg Papers in Culture Studies*, artículo 139. https://www.tilburguniversity.edu/upload/5c7b6e63-e661-4147-a1e9-ca881ca41664_TPCS_139_Blommaert-Varis.pdf.

BLUMER, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. University of California Press.

BOURDIEU, P. y Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers: Les Etudiants et la Culture*. Minuit.

BUCHOLTZ, M. y Hall, K. (2005). Identity and Interaction: A Sociocultural Linguistic Approach. *Discourse Studies*, 74(5), 585–614.

CICOUREL, A. (2002). *Le Raisonnement Médical*. Eds. P. Bourdieu y Y. Winkin. Seuil.

DE FINA, A. (2011). Discourse and Identity. En Van Dijk, T. A. (Ed.), *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction* (263–82). Sage.

DE FINA, A. (2015). Ethnography as Complexifying Lenses. *Tilburg Papers in Culture Studies*, artículo 146. https://www.tilburguniversity.edu/upload/fdf6bb3c-b036-49fb-a558-ce42026ed3ef_TPCS_146_DeFina.pdf.

DE FINA, A. (2016). Diversity in School: Monolingual Ideologies Versus Multilingual Practices. En A. De Fina, D. Ikizoglu y J. Wegner (Eds.), *Diversity and Super-Diversity: Sociocultural Linguistic Perspectives*. Georgetown University Press.

DE FINA, A., Schifffrin, D. y Bamberg, M. (Eds.). (2006). *Discourse and Identity*. Cambridge University Press.

DURKHEIM, E. (1885). *Les Règles de la Méthode Sociologique*. Flammarion.

GOFFMAN, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Anchor Books.

GOFFMAN, E. (1961). *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*. Bobbs-Merrill.

GOFFMAN, E. (1963). *Behavior in Public Places: Notes on the Organization of Gatherings*. Free Press.

LUKES, S. (1973). *Emile Durkheim: His Life and Work – A Historical and Critical Study*. Penguin.

PARKIN, D. (2016). From Multilingual Classification to Translingual Ontology: A Turning Point. En K. Arnaut, J. Blommaert, B. Rampton y M. Spotti (Eds.), *Language and Superdiversity* (71–88). Routledge.

PARSONS, T. (1970). *Social Structure and Personality*. Free Press.

PENNYCOOK, A. (2007). *Global Englishes and Transcultural Flows*. Routledge.

PREECE, S. (Ed.). (2016). *The Routledge Handbook of Language and Identity*. Routledge.

RAMPTON, B. (2006). *Language in Late Modernity: Interactions in an Urban School*. Cambridge University Press.

SILVERSTEIN, M. (2015). How Language Communities Intersect: Is 'Superdiversity' an Incremental or Transformative Condition? *Language and Communication* (44), 7-18.

WESTINEN, E. (2014). *The Discursive Construction of Authenticity: Resources, Scales and Polycentricity in Finnish Hip Hop Culture* [Tesis de doctorado, Tilburg University y University of Jyväskylä].

Holgado Lage, A. (2017). *Diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español como segunda lengua*. Peter Lang.

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

Iniciemos esta reseña con un enunciado hipotético pronunciado por un hablante imaginario de español, un ejemplo en el que se pueden notar distintos marcadores del discurso (en cursivas):

(1) *Bueno, mira, tengo mucha hambre, eh.*

Expresiones como *bueno, mira* y *eh*, usados en el contexto en (1), son marcadores del discurso empleados comúnmente en español. De manera general puede afirmarse que, hasta la fecha, no ha habido una inclusión sistemática de estas expresiones lingüísticas en la clase de ELE. Sin embargo, el gran auge que ha habido en su estudio desde finales del siglo pasado ha desembocado en un creciente interés en el área de enseñanza de español como lengua adicional. Actualmente existen diccionarios e inventarios de marcadores confeccionados principalmente para especialistas o hablantes nativos (véase Briz, Pons y Portolés, 2008; Fuentes Rodríguez, 2009; La Rocca, 2012). Por ello, Holgado Lage (2017), con su diccionario de marcadores del discurso para estudiantes de ELE, cubre un nicho que demandaba una obra como esta: los estudiantes de español como segunda lengua. Este diccionario apunta hacia su enseñanza sistemática en la clase de ELE, ya que es una herramienta útil y actual para el uso de estudiantes y de profesores.

La estructura de esta obra lexicográfica es clara y de fácil acceso. Antes del diccionario hay una sección que explica cómo usarlo, y después de él hay dos secciones: una lista de marcadores por nivel y otra por su función. Cabe comentar aquí la perspectiva tomada de marcador del discurso: "... se entiende que un marcador discursivo es aquella expresión, bien compuesta de una sola palabra o bien de una locución, que tiene un valor en el discurso cuando se escribe o se pronuncia" (Holgado Lage, 2017: xi). A la fecha, la definición de los marcadores del discurso sigue siendo diversa en todas las obras y textos académicos que tratan sobre ellos. La perspectiva tomada en el diccionario de Holgado Lage puede considerarse extensa y heterogénea debido a que en la lista de marcadores propuestos se podrán encontrar otras expresiones

que se pueden clasificar como interjecciones, muletillas,¹ frases idiomáticas, colocaciones, paremias y propiamente marcadores del discurso.

Cada entrada léxica se organiza de la siguiente manera: el lema se presenta en negritas y, en la misma línea, la categoría gramatical a la que pertenece. Se registran también marcas de uso: oral, escrito, formal, informal, malsonante, poco usado. Estas marcas de uso dan pistas importantes sobre cómo integrar a la expresión, tanto oral como escrita, estas expresiones lingüísticas. Después, se explica la definición de cada lema, se dan ejemplos de uso y se provee información sobre aspectos culturales asociados al lema definido. Finalmente, se registra el nivel propuesto en el que ha de enseñarse y sus funciones discursivas. Esta información, tal como está presentada, puede guiar a profesores y estudiantes de ELE para estudiar y practicar los marcadores del discurso en el aula de español.

Posteriormente, Holgado Lage presenta una propuesta de los marcadores que han de enseñarse en el nivel inicial, intermedio y avanzado. Por ejemplo, para el nivel inicial propone: *pero, porque, bueno, ¿no?, y ¿verdad?*; para intermedio: *a lo mejor, o sea, vale y vaya*; y para avanzado: *a lo mejor, ahora bien, debido a, digamos y máxime*. Nivelar expresiones lingüísticas no es una tarea simple, pero es necesaria para intentar sistematizar su enseñanza. Sería interesante determinar cuáles de estas expresiones son ideales para enseñarse en los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas y cuáles se adquieren en español como segunda lengua de manera más natural, cuáles requieren intervención pedagógica y cuáles podrían moverse de nivel en esta propuesta. Por ejemplo, *debido a* se enseña en el nivel intermedio en el CEPE y parece ser apto para adquirirse en ese nivel. Es un hecho que la propuesta no deja de ser interesante, pero ciertamente susceptible de verificación empírica.

Para cerrar la obra, Holgado Lage presenta una lista, en este caso organizada por la función de los marcadores. Algunas de las categorías presentadas en este apartado son: acuerdo, adición, afirmación, agradecimiento, ánimo, argumentación, cantidad, causa, certeza, comparación, concesión, condición, contraargumentación, control de contacto, determinación, disculpas, ejemplificación, explicación, emoción, evaluación, felicitación, finalidad, finalización, generalización, hipótesis, indiferencia, interrogación, narración, negación, opinión, ordenación, palabras malsonantes, referencia, reformulación, refuerzo, relevancia, reproche, resumen, saludos y despedidas, sorpresa, tematización y, por último, tiempo y aspecto, por mencionar algunas. Llama la atención que los marcadores para argumentación presentados solo sean dos: *a favor* y *de hecho*. Por otro lado, son de gran utilidad los marcadores agrupados en control

¹ En esta obra se le llama “coletilla” a lo que en dialecto mexicano conocemos como “muletilla”.

de contacto, como *a ver, bien, bueno, mira/mire, ¿no?, oye/oiga, ¿sabes?, veamos, verás, ya sabes*, sobre todo para su inclusión en clases de conversación. En la categoría *palabras malsonantes* puede verse con gran notoriedad una marca dialectal peninsular, por ejemplo, con expresiones como *coño, hostia(s), leche(s), mecagüen/me cago en...*; finalmente, la categoría de situación agrupa a *de todas formas, digas lo que digas, para bien o para mal, sea como sea, visto lo visto*, entre otros, pero no es muy claro qué conecta semántica o pragmáticamente a estas expresiones. Esta propuesta de clasificación puede ser útil en algunos casos, pero habría que definir con claridad a qué se refiere cada categoría y considerar la posibilidad de que ciertos marcadores tomen diversas funciones discursivas en distintos contextos.

Cabe resaltar que es notoria la variante de este diccionario, el español peninsular, igual que en el caso de los diccionarios de Fuentes Rodríguez (2009) y Briz, Pons y Portolés (2008). Y no tiene que ser de otra manera, dado que el contexto de adquisición de los estudiantes a quienes va dirigido es principalmente la instrucción formal en España. La decisión sobre tomar una visión panhispánica o una visión enfocada en una variación diatópica en los materiales para la enseñanza de español dependerá, por supuesto, de las necesidades de los estudiantes. De esta manera, queda el reto de elaborar, por ejemplo, un diccionario de este tipo que represente la variante mexicana. Para esto, habría que identificar qué marcadores del discurso son marcas dialectales del español mexicano y cuáles marcadores difundidos en todas las variantes tienen un significado particular en la nuestra.

Sin duda, el diccionario de Holgado Lage es una obra admirable por los alcances y resultados obtenidos, por su perspectiva amplia y diversa de las expresiones incluidas, por la propuesta de expresiones lingüísticas por nivel y por los caminos que abre a otros académicos e instituciones en el tema de los marcadores. La obra apunta a nuevas reflexiones sobre la definición de marcadores del discurso, sobre las funciones y el contenido semántico de cada marcador y, curiosamente, sobre qué marcadores enseñar en cada nivel de lengua. Los profesores de español tenemos ante nosotros el reto de diseñar propuestas didácticas sobre estos elementos lingüísticos y probar su efectividad. Esta obra lexicográfica es un gran complemento para la labor de los profesores de ELE.

REFERENCIAS

BRIZ, A., Pons, S. y J. Portolés (coords.) (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*: www.dpde.es.

FUENTES RODRÍGUEZ, C. (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Arco Libros.

LA ROCCA, M. (2012). *Los marcadores del discurso del español. Un inventario comparado*. Aracne.

Aguirre, C. (2019). *Gramática y enseñanza de español. Los aspectos más relevantes del aprendizaje de español. Punto y Coma, Habla con Eñe.*

Jesús A. Meza Morales
Investigador independiente

Gramática y enseñanza de español. Los aspectos más relevantes del aprendizaje de español es producto del esfuerzo que por años su autora ha dedicado al estudio y a la enseñanza del español a extranjeros. Carmen Aguirre, profesora que se autodefine como alguien con amplio bagaje y conocimiento tanto de los problemas que tienen los estudiantes como de líneas de investigación científica específicas del área y la realización de análisis comparativos de L1 y L2, compila en esta publicación las principales dificultades gramaticales con las que se encuentran los estudiantes no nativos de español. El texto es una herramienta útil para el trabajo en el aula en tanto que presenta una *gramática para estudiantes* que bien sirve para la consulta de los profesores, para ejercicios en el aula, para resolverlos de manera independiente y, por supuesto, para los estudiantes de niveles medios y avanzados que busquen despejar las dudas más frecuentes de forma autónoma.

El libro fue publicado por la editorial española Habla con Eñe, especializada en enseñanza de español para extranjeros, como un número especial de la revista *Punto y Coma*. Tratándose de una editorial no muy grande, conviene resaltar el valor de su impulso y el aporte que hace para esta área de estudio.

Cuenta con seis apartados: Las clases de palabras; Sintaxis y usos verbales; Morfología; Léxico: Normativa y Discurso. Al final se agrega un apartado muy interesante sobre *Conjugación del verbo en español* así como las *Soluciones a las actividades* de cada apartado. La información se presenta prescriptivamente pero describe cada caso con explicaciones claras, sencillas y profundas. Cabe resaltar que la justificación de la obra se centra en los aspectos gramaticales que necesitan una atención especial en el aprendizaje de español, considerando dichos aspectos como aquellos que a los estudiantes, afirma la autora en el prólogo,

les resultan más difíciles de dominar (...) Los usos de *ser* y *estar*, la alternancia entre indicativo y subjuntivo en los distintos tipos de oraciones, los verbos que rigen determinadas preposiciones, perfecto frente a imperfecto, cuando hablamos del pasado y los usos de las preposiciones *por* y *para* son solo algunos de los 29 temas presentados y estructurados .

No obstante la diversidad lingüística de nuestra lengua, hay poca información panhispánica.

Para la realización de esta reseña entrevisté a la profesora Aguirre, y sobre el panhispanismo reconoce lo siguiente:

veo que debía haber dicho algo de esto en la introducción, pero era algo que daba por sentado, que la gramática descriptiva y normativa es algo común a todas las variantes del español, salvo algunos casos especiales como el voseo, del que se habla en el libro. Es verdad que hay variantes que son leístas, o que no usan el pretérito perfecto y lo sustituyen por el indefinido, pero creo que esto no se debe presentar en un libro de las características del mío porque sería confundir al estudiante. [Aun así,] creo que hubiese estado bien añadir algo sobre la utilización de los pronombres personales en los distintos lugares de España e Hispanoamérica. Utilización de tú, usted, vosotros, vos, etc.

Parte del valor de la obra se basa en que las explicaciones se ofrecen deductivamente y de esta manera se presentan aspectos generales primero y luego cuestiones más específicas. El libro está destinado a los estudiantes que ya han superado el A2, aunque también ofrece aclaraciones a un estudiante de C1. Otro aspecto valioso de esta publicación es que cada tema ofrece una batería de preguntas que, aunque esencialmente son ejercicios de completar oraciones, en conjunto resultan eficaces para el aprendizaje autodidacta, como complemento para la clase, o como consulta rápida. Cabe destacar la colaboración de Jorge Nuzhdin, Claudio Lo Fiego, Esther Barros y Teresa Rodríguez Ramalle.

A la pregunta “¿por qué dice en el Prólogo que su libro *“se centra en los aspectos gramaticales que necesitan una atención especial en el aprendizaje de español”*?”, la autora responde que

son los aspectos gramaticales que les resultan, digamos, difíciles a las personas que estudian español. Es un libro un poco particular que no recoge lo que podríamos llamar *toda la gramática del español*, sino aquellos aspectos en los que el estudiante va a tener problemas. Por ejemplo, el uso del subjuntivo en las distintas estructuras oracionales se trata a lo largo de más de 60 páginas, sin embargo no hablamos de la formación del plural porque eso no representa ningún problema. El español tiene una gramática que le[s] resulta complicada a los estudiantes en algunos aspectos, y son en esos aspectos en los que incide el libro: la alternancia perfecto / imperfecto en el pasado, los sufijos formadores de palabras, que en español son complicadísimos porque son muchos los sufijos que compiten haciendo una misma función... También le dedicamos una parte importante del libro al discurso, a la utilización de los marcadores discursivos, que es algo que no es habitual en los libros de gramática y que es fundamental para dominar los aspectos más comunicativos de la lengua.

En la entrevista con Aguirre quedó claro que el libro va dirigido a estudiantes que, preferentemente, ya tienen un nivel medio de español y probablemente conocimiento de una segunda lengua pero, según ella explica,

no es necesario que hablen más de una lengua previamente, aunque todos sabemos que cuantas más lenguas previas conoce el alumno, más sencillo le resultará. Si el estudiante conoce alguna otra lengua románica, la gramática del español será más sencilla para ellos. Pero el libro contiene todas las explicaciones necesarias para una persona que venga de una gramática muy distinta y menos complicada que la nuestra. Alguien que venga del inglés, o de gramáticas y morfologías mucho más simples todavía, como el chino.

La gramática se presenta con algunas pinceladas interculturales, aunque esto no se trata de manera profunda ni directa, a pesar de que la editorial Habla con Eñe sostiene que los aspectos culturales son justamente a los que les dan mayor prioridad.

Las variedades lingüísticas de la lengua española no se atienden, ni en lo relativo a la pronunciación ni al léxico. Hay un apartado al final del libro sobre el voseo, en vista de que, como sostuvo la autora en entrevista, esta “es la diferencia fundamental que se da en la morfosintaxis, en concreto en la conjugación verbal. En gramática, las normas del español están unificadas en lo que se considera el español culto o el español estándar. Y es a eso a lo que nos atenemos fundamentalmente en el libro”.

Uno de los aspectos que llama la atención es que en la página 52 se utilizan dos nomenclaturas que podrían generar confusión. No obstante, al consultarlo con la autora, ella consideró que el

pretérito y pasado son sinónimos en gramática. El tiempo es pasado, y por eso hablo del pasado en la explicación general, pero después cuando hablamos de las formas verbales (pretérito imperfecto, pretérito perfecto, etc.) tenemos que usar la palabra *pretérito* porque es así como se llaman. Yo creo que el alumno de nivel B ya conoce esta nomenclatura y no le va a crear ningún problema porque ya sabe que el pretérito es el pasado.

Otra de las preguntas hechas a Aguirre es: “¿Qué podría decirle a quien le critique que las actividades son muy estructuralistas y que debería haberse propuesto ejercicios más comunicativos?”, a lo que responde:

Pues le daría la razón. En principio, la idea era poner ejercicios que pueda el alumno ver en las soluciones si están bien o mal hechos, y ejercicios que traten de fijar las estructuras y los usos gramaticales. Pero estaría muy bien ampliar con ejercicios más abiertos de tipo comunicativo que tendría necesariamente que revisar un profesor. Creo que es una buena idea que pongamos este tipo de ejercicios en la página web para que el profesor que lo use en clase pueda hacer también ejercicios más comunicativos.

Volviendo al tema de las nomenclaturas confusas, en la página 212 habla de *marcadores y conectores* y los clasifica. Para la autora esta propuesta es clásica, y ha sido tomada del artículo de María Antonia Martín Zorraquino y José Portolés Lázaro, “Los marcadores del discurso”, que forma parte del libro *Gramática*

descriptiva de la lengua española, publicado por Espasa Calpe en 1999. Aguirre explica que:

Ellos son verdaderos expertos en esta materia y hacen una presentación descriptiva muy buena de los marcadores, donde los conectores se presentan como un tipo especial de marcadores que nos ayudan a encontrar las deducciones lógicas que se dan entre las distintas partes del discurso.

No es, por tanto, una propuesta especialmente novedosa, sino bastante clásica. Al respecto, Aguirre abunda que “en el libro yo no he tratado de hacer nada diferente, sino de explicar la gramática de una forma clara y sencilla, dentro de la complicación intrínseca de los distintos aspectos. El libro intenta ser una gramática descriptiva”. La autora espera, y lo considera un reto, que sea un libro de utilidad para los profesores que tienen que presentar y explicar los distintos temas gramaticales en las aulas de español. También desea que el libro pueda ser utilizado por alumnos que ya no acuden a clases, pero que tienen problemas con determinadas estructuras, para que las entiendan y puedan fijar los distintos usos.

La primera edición de *Gramática y enseñanza de español. Los aspectos más relevantes del aprendizaje de español* es un esfuerzo centrado en los aspectos lingüísticos antes que en los interculturales. A pesar de esto, deja en evidencia que hay mucho por hacer para encontrar una forma de superar la tradición de enseñar basándose en las estructuras gramaticales; es un aporte sobre todo útil para despejar dudas y es un interesante resumen de los principales problemas a los que se enfrentan los aprendientes.

Decires es una publicación editada en línea y de libre acceso alojada en www.revistadecires.cepe.unam.mx del Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM. Ciudad Universitaria, primer semestre 2021.