

Vol. 22, No. 27, enero de 2022.

DECIREs

Artículos

Notas de investigación

Propuestas didácticas

Reseñas



CEPE

CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS

Vol. 22, No. 27, enero de 2022.

DECIREs



CEPE

CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS



Dr. Enrique Luis Graue Wiechers
Rector

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda
Secretaria de Desarrollo Institucional

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

CEPE

CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS

Dr. Domingo Alberto Vital Díaz
Director

Dra. Rosa Esther Delgadillo Macías
Secretaria General

Mtro. Luis Miguel Samperio Sánchez
Secretario Académico

DECIREs

Editora responsable: Emma Jiménez Llamas

Diseño e imagen digital: Brenda Vázquez

Apoyo editorial: Astrid Pantoja

Ingeniería web: Jacqueline Enríquez

EQUIPO EDITORIAL

Emma Jiménez Llamas: ejimenez@cepe.unam.mx

Gonzalo Lara: gonlara@cepe.unam.mx

Aban Flores: aflores@cepe.unam.mx

Itzel Sánchez: isanchez@cepe.unam.mx

CONTENIDO

Presentación	5
--------------	---

ARTÍCULOS

La puesta en escena en el aula de enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) <i>María del Socorro Gutiérrez Martínez</i>	7
El aprendizaje del léxico y la utilidad didáctica de recursos lexicológicos y lexicográficos <i>María Cruz Elena de los Santos Brito</i>	29
El español como lengua de herencia ¿un asunto de importancia para México? <i>Daniela Stransky y Marina Cuartero Marco</i>	54

RESEÑAS

Simón, Cristina (2020). <i>Cartapacios de consulta sobre variación dialectal hispánica. Plano lingüístico: fonética, morfosintaxis y léxico</i> . México: CEPE, UNAM. <i>Erika Ehnis Duhne</i>	82
Aparicio Durán, P. (2018). <i>El discurso literario y su aplicación didáctica en el aula de E/LE</i> . Propuestas de trabajo. Octaedro. <i>Horacio Molano Nucamendi</i>	86

PRESENTACIÓN

Entre los temas que se han venido abordando en números anteriores de *Decires* y en otras publicaciones y eventos académicos sobre lengua-cultura, se encuentran los de variedades dialectales y recursos lexicográficos; este interés se justifica tanto por sus implicaciones sociolingüísticas como por sus efectos en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la cultura. Y un tema transversal, siempre presente en las investigaciones sobre adquisición del lenguaje, plantea cómo recrear las situaciones comunicativas pertinentes para que quienes aprenden una lengua puedan “actuar, representar” lo que desean transmitir. Asimismo, ha venido cobrando importancia estratégica el tema de los hablantes de herencia en un marco de relaciones interculturales que, en el caso de México, se ha vuelto más complejo ante el retorno de buen número de estos hablantes a su país de origen. A estos temas principales se enlazan otros de igual interés, como los de la pedagogía crítica y la justicia social.

La publicación del número 2 de *Decires*, nueva época, constituye una oportunidad para profundizar en estos temas que han suscitado el interés de investigadores y docentes de Español como Lengua Extranjera (ELE) y áreas de cultura.

Así, en este número presentamos una colaboración que promueve un mayor uso de diccionarios y corpus de la lengua para potenciar la enseñanza-aprendizaje del léxico, particularmente en tres de los ámbitos de acción en los que suelen desarrollarse los estudiantes. En otra propuesta didáctica se exponen los beneficios que ofrece la puesta en escena como “espacio vacío” donde pueden darse las expresiones oral, visual, corporal y auditiva para la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la cultura. Y en una nota de investigación se presenta un panorama de la situación de los hablantes de español como lengua de herencia en Estados Unidos, así como las tareas que diversas instituciones en México deben atender para integrar a esta comunidad. Completan el número dos reseñas, una de las cuales se ocupa de una obra sobre la “variación geolectal diatópica hispánica contemporánea”, mientras que la otra aborda la enseñanza de la literatura con trasfondo histórico en el aula de ELE.

Compartimos con quienes escriben en este número el deseo de que sea esta una contribución útil e interoperativa, que aporte herramientas prácticas a quienes trabajan en el campo de estudios de la lengua-cultura.

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

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

Decires, Vol. 22, No. 27, enero de 2022, 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.decires.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 en trámite • ISSN 1405-9134.

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

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



La puesta en escena en el aula de enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)

The staging in the Spanish as a Foreign Language (SFL) classroom

María del Socorro Gutiérrez Martínez¹
Freie Universität Berlin

Resumen: Este trabajo propone el uso del espacio vacío para el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), tomando como marco teórico las ideas de Peter Brook (2014) y la puesta en escena en la clase de ELE como metodología y recurso pedagógico. Se muestra en este texto el trabajo de campo llevado a cabo en una presentación en el aula, cómo se utilizaron elementos y objetos de uso habitual en la clase, la puesta en escena y el arte de las expresiones oral, visual, corporal y auditiva, que componen las perspectivas del trabajo del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER). Se propone el empleo de aquellos elementos que la escenificación proporciona y que se tienen al alcance en el aula. Se plantea la investigación-acción, que muestra las posibilidades pedagógicas que pueden mejorar la atmósfera en el grupo, el desarrollo de la afectividad, la concentración, la gramática en acción y el aprendizaje colaborativo en un ámbito intercultural por medio de la puesta en escena y de la utilización del espacio siguiendo los postulados de Brook.

Palabras clave: teatro-espacio-vacío, artes escénicas, lenguaje corporal, enseñanza de ELE

Abstract: This paper analyzes and presents the use of empty space to teach Spanish as a foreign language (ELE). It further addresses how setting the stage for an ELE course serves as a methodological

¹ Doctora en Filosofía por la Freie Universität Berlin. Ha sido profesora en la Universität Potsdam y en diversas universidades en Asia. Tiene trabajos publicados sobre cinematografía y literatura, cartografía de la memoria, entre la historia y la ficción, periodismo cultural y reseñas musicales. Ha realizado guiones y reportajes para la Radio Naciones Unidas (ONU), sobre derechos humanos, explotación y opresión de las mujeres y los pueblos indígenas. Actualmente realiza una investigación sobre población china en América en Das Iberoamerikanisches Institut, en Berlín.

and teaching resource, drawing on Peter Brook's ideas as theoretical framework. This text presents field work in an actual classroom presentation, the use of elements and objects common to a classroom setting, how the stage is set, as well as the art of oral, visual, corporal and auditory expressions, all components of the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching and assessment (CEFR). It is suggested that, in setting the stage, teachers only make use of those elements that are readily available in a classroom. The research-action demonstrates the pedagogical possibilities that can improve the atmosphere in the group, the development of affectivity, concentration, grammar in action and collaborative learning in an intercultural environment through staging and the use of space in line with Peter Brook.

Keywords: empty space in theater, performing arts, body language, SFL teaching.

INTRODUCCIÓN

Puedo tomar cualquier espacio vacío y llamarlo un escenario

P. Brook

Este texto es el resultado de la praxis-investigación de un proyecto llevado a cabo en universidades de diferentes países en Asia. En estas instituciones se ha planteado el uso del espacio propuesto por Peter Brook (2014) y de diferentes elementos teatrales como método didáctico en el aprendizaje de una lengua extranjera en un contexto formal de aula, en este caso, la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). El presente trabajo no pretende minimizar la tradición teatral ni su práctica independiente como asignatura formal, ni hacer del arte teatral un elemento rudimentario (Fleming y Byram, 2001: 155); se trata de analizar las necesidades de un grupo de estudiantes de lengua en un contexto intercultural (Morgan, 2001), en el cual es posible que lo *generacional* coincida con un proceso de innovación y multiplicación de espacios donde se utilizan medios de comunicación digitales propios de la época, como teléfonos celulares, aplicaciones como *Signal*, *Telegram*, *Instagram*, *WeChat*, *Weibo*, *TikTok*, entre otros medios usados por muchos jóvenes. Se intenta con esta investigación contribuir a ampliar el uso de la puesta en escena en las clases de ELE en diferentes niveles, como lo ha tratado Berber Irabien (1998), quien comparte la idea de Maley y Duff (1982) sobre la agilidad que demuestra el

estudiantado en las representaciones propias y no (necesariamente) en las de autores destacados.

La hipótesis de la que parte este trabajo es que, por medio del desarrollo de la representación teatral, el alumnado de los niveles A1-A2 y B1-B2 de ELE, puede alcanzar un nivel alto de competencia en contenidos culturales y un léxico adecuado para dichos niveles. La investigación parte de la consideración de que el estudio de una lengua a través de la puesta en escena —particularmente siguiendo el concepto de *espacio vacío* de Peter Brook (2014)—, permite mejorar, entre muchos otros aspectos, la fluidez, la precisión, la adquisición, la recuperación inmediata y la retención de lo aprendido.

El objetivo general de este trabajo es presentar las características de una herramienta teatral que pueda apoyar a los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, así como lograr que vean como recurso creativo la *propia aula* y puedan dar respuesta a los conflictos y a las dificultades (gramaticales). Como objetivo específico se propone fomentar la competencia comunicativa de alumnas y alumnos por medio de la puesta en escena y su realización práctico-técnica en el aula.

Esta propuesta se ha llevado a la práctica con 148 alumnos (en diferentes grupos) de edades comprendidas entre los 17 y 21 años; el 30, 41% lo conformaban estudiantes varones y el 69, 59% estudiantes del género femenino (Figuras 1 y 2). Los discentes participaron en un curso de 64 horas (4 horas a la semana durante 16 semanas cada grupo). El curso posterior, después de las vacaciones, fue de 80 horas (cubiertas en 20 semanas, entre 4 y 6 horas cada clase-equipo); los grupos fueron diversos y acudieron a clase dos o tres veces por semana. Estos datos se señalan para dar cuenta del progreso en un periodo determinado, como se verá más adelante.

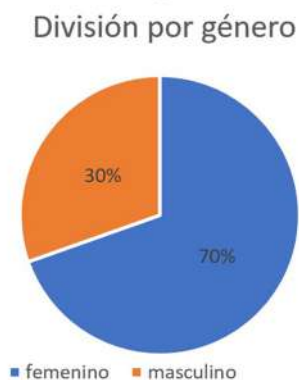


Figura 1. Participación predominante. Elaboración propia.



Figura 2. Edad promedio estudiantil. Elaboración propia.

1. ELEMENTOS TEATRALES COMO MÉTODO DIDÁCTICO

1.1 La enseñanza y el teatro

Para Jackson (2013), el movimiento crítico británico de los años sesenta llevó a la organización de lo que sería conocido como *Theatre in Education* (TIE) en Belgrado en 1965. Los autores y las técnicas que Balme (2008: 22) revisa (Stanislavsky: *involvement*; Brecht y Meyerhold: *detachment*) y Grotowski: *self-renunciation*) dieron lo mejor de sus propuestas, pero en Inglaterra, en los años setenta, hubo una etapa para la comunicación y el auge de la enseñanza a través del teatro. Maley y Duff (1978), por ejemplo, diseñaron actividades para profesores de idiomas en esa década. Posteriormente, Schewe (1993) pretende sentar las bases metodológicas de la pedagogía dramática en el aprendizaje y la enseñanza. Desde su experiencia y teoría, el autor hace un reconocimiento a la propuesta pionera de Harriet Finlay-Johnson acerca de que debían adaptarse dramáticamente todas las asignaturas de un plan de estudios. Finlay-Johnson estaba convencida de que podía lograrse. En otras palabras, puede observarse que la organización planteada por Jackson (1993), Maley y Duff (1978) y Schewe (1993) se refiere a las formas sistematizadas que permiten identificar procedimientos pedagógicos. Para llevarlos a cabo sería necesario contemplar al sujeto como un todo en movimiento. Al respecto, Schewe cita un proverbio chino: “Si lo hago, lo comprendo; si lo actúo no lo olvidaré” (Schewe, 1993: 1). La lengua extranjera se convierte en un idioma de acción y herramienta que contribuye a cumplir objetivos en un contexto significativo real de comunicación. Para Peter Brook lo significativo es de vital importancia: “En la vida cotidiana, ‘sí’ es una ficción; en el teatro, ‘sí’ es un experimento” (Brook, 2014: 189).

La vinculación de la enseñanza de idiomas y la dramaturgia contempla todos los sentidos y los sonidos a nuestro alrededor, es un aprendizaje físico hecho posible por el teatro y, al mismo tiempo, ensayado; es un espacio protegido en las posibilidades de acción.

En la enseñanza de idiomas deben ser considerados los contextos socioculturales y transculturales —véanse las acotaciones de Risager (2001) más adelante—, de tal manera que las competencias lingüísticas (gramatical, discursiva, pragmática, sociocultural y la estratégica de comunicación y aprendizaje) y las destrezas (escuchar, hablar, leer, escribir, mediar e interactuar) (Alcón Soler, 2002: 87-88), al intercambiar un *input/output*, propicien que este binomio se relacione con el entorno en el que se vive. Debe haber una

propuesta lúdica, actual y de interés en el entorno en el que se trabaja y se aprende. Por lo tanto, la sociolingüística juega un papel importante y la puesta en escena proporciona una visión para reinterpretar nuestra idea del mundo y comunicarla. Eso incluye el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), siempre que sea posible.

1.2 La enseñanza del español y el teatro como herramienta didáctica

El teatro como elemento didáctico es una propuesta pedagógica múltiple en su forma y contenido que se enfrenta a diferentes discusiones. Los antecedentes teatrales (Berber, 1998) tienden a la representación de obras formales; sin embargo, la clase de ELE puede activar la destreza de la escritura por parte del estudiantado al propiciar la creación de sus propios diálogos de manera directa y de acuerdo con sus necesidades de comunicación. Las alumnas y alumnos podrán percatarse de aquellos elementos que les facilitarán la comunicación; encontrarán la motivación necesaria para integrar palabras de forma adecuada, poniendo en práctica lo aprendido o buscarán cubrir aquellas necesidades gramaticales que los motivará a querer saber más e identificarán que la aplicación de esos elementos en un diálogo para ser escenificado lo demandará.

Las dificultades de entablar una conversación con naturalidad (Alonso-Cortés, 1998), por ejemplo, o la imposibilidad de intervenir en una conversación al no tener el uso de la palabra que ofrecen la etiqueta y la cortesía de los hablantes en su lengua de origen, podrán ser superados dentro de una atmósfera afectiva (Cano Gines, 1996). Por consiguiente, al enfrentarse a diversas situaciones comunicativas, los discentes podrán utilizar elementos que en su propia lengua no tienen un carácter relevante para la comunicación, como puede ser el uso de artículos determinados para los estudiantes chinos (Hui-Chuan, 1998).

En el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) se señalan algunas especificaciones sobre el “uso lúdico de la lengua como propósito comunicativo” (Consejo de Europa, 2002: 87), así como acerca del lenguaje corporal y el acercamiento a una escenificación (Brook, 2014: 59-60). Dentro de esa línea se inscribe la temática de las actividades de proceso que señala Peter Brook en la puesta en escena: “la representación es lo que alegra ser: hacedora de presente” (2014: 187). Contribuye a romper con la disputa drama *versus* teatro como proceso y producto. En la representación teatral, la interacción está presente todo el tiempo y no puede (no debe) mantenerse aislada. Brook lo manifiesta en las variaciones denominadas *teatro mortal*, *teatro sagrado*, *teatro tosco* y

teatro inmediato. Nos dejaremos guiar por este último y recurriremos a los clásicos para respaldar la presente propuesta. Aristóteles, en la *Poética*, define la tragedia como “la imitación no de las personas, sino de la acción y de la realidad de la vida” (Aristóteles, 1991: 21, traducción propia). Un uso, en el caso especial del drama, que sirve para nuestro propósito. Cabe recordar que la lengua se define como un mecanismo de “interacción-mediación” (Consejo de Europa, 2002: 14) para la enseñanza.

La puesta en escena (en griego σκηνή: *skene*) es una representación —como la entiende Brook (2014) en su significado de la palabra en la lengua francesa: *représentation*↔*interpretación*—, el aquí y el ahora que se exploran en esta propuesta para lograr formular las posibilidades que se tienen en el aula de ELE y, de esta forma, favorecer el desarrollo de las competencias comunicativas en un marco intercultural (Risager, 2001) más globalizado, en donde no hay activos ni pasivos en los términos tradicionales. Asimismo, se trata de un tipo de teatro, a la manera de Brook (2014), que juega un rol en la comunicación. Anna Corral (2013) señala este rol como receptor↔espectador, participante↔actor, como las prácticas generales de la acción. Sin embargo, estos roles, si bien han ido cambiando en la discusión y la acción, se presentan con características diversas en la clase de ELE y tienen que ver con el *proceso creativo* (Duchamp, 1968) y sus *Teilnehmer/Teilnehmerin, utilisateur/utilisatrice* implicados. Dialogar sobre el *espacio vacío* y la puesta en escena es una necesidad no solamente para el aula, sino que representa una demanda de investigación sobre la creación y el escenario de representación, a fin de comprender lo que la cultura significa en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que no son elementos ajenos. Marcel Duchamp estaba convencido de que “el cuadro existe cuando lo miran. El cuadro lo crean cuando lo miran” (1968: 63-65), y Octavio Paz lo confirma citando sus palabras: “el espectador hace al cuadro” (Paz, 1968: 57). Para Paz, Duchamp no da cuenta de *todo* el proceso creador; sin embargo, continúa el autor: “una obra es una máquina *de significar*. En este sentido la idea de Duchamp no es enteramente falsa: el cuadro depende del espectador, porque solo él puede poner en movimiento el aparato de signos que es toda la obra” (1968: 58). Peter Brook (2014) señala que basta con que alguien mire para que inicie el cruce de acciones escenificadoras.

El teatro como método de enseñanza presenta la oportunidad de que sean los alumnos y las alumnas quienes trabajen con la puesta en escena y creen a sus personajes a partir de algún tema que les interese (o en función de alguna materia que estén cursando paralelamente: historia de España, de América Latina, literatura, etcétera). Les ayudará, por ejemplo, a planear un *Erasmus*;

potenciarán su creatividad para hablar con un tercero, consigo mismos/as, o con ambos a la vez, con mayor entusiasmo.

Las alumnas/os que observan a sus compañeras/os podrán hacer una evaluación, a través de lo que están presenciando (Figura 3), de las actitudes, del léxico y del vocabulario que la escena demanda (*¿Olvidarían encender las lámparas o pedirle a alguien que las encienda y las apague al salir?, ¿qué recursos de la lengua-cultura podrían utilizar en esta situación?*). Varios estudiantes que participaron en estas puestas en escena manifestaron que se habían dado cuenta de que les faltaban algunos conectores para expresarse. Habían descubierto una necesidad en la cual iban a trabajar para la siguiente clase. Los enunciados que utilizaron no requirieron una memorización tradicional (pero no se desecha, según la utilidad y costumbre del país —somos huéspedes en otra cultura—).



Figura 3. Alumnas observan y evalúan.
Elaboración propia.

El estudiantado que colabora en una representación tiende a desarrollar diversas destrezas. Mientras transcurre la escena escuchan, modifican sus propios discursos cuando detectan errores en los participantes que les preceden; son, asimismo, sujetos de autoevaluación, en donde la mirada recreativa de sus compañeras/os combina corrección, escritura y dicción, y ponen en marcha el lenguaje verbal y el no verbal (quinesia, proxemia). No tienen un rol pasivo, como el del público tradicional; por el contrario, los estudiantes desarrollan un sentido cooperativo y sociocultural de trabajo, hacen uso de diversas estrategias (aprendidas y/o propias) para verterlas en el espacio de trabajo y las adaptan a los elementos de su entorno.

El foco de los diferentes ejercicios gramaticales, por ejemplo, ayudará a trabajar el sentido de los enunciados, centrándose en el aprendizaje de forma

interactiva. Al mismo tiempo, favorecerá la atención al significado. Esto lo desarrollan los estudiantes de la clase de ELE cuando se enfrentan a la puesta en escena en un lugar que generalmente no se usa como un escenario convencional. Para representar una escena teatral es necesario cambiar el concepto de dónde se puede trabajar, buscar una forma de acción en un “teatro inmediato”, según Brook (2014).

Manfred Schewe está convencido de que todas las destrezas pueden estimularse en una recreación, integradas por medio del drama en un contexto con situaciones reales.

Los ejercicios comunicativos, como se entiende aquí, pueden ser vistos como parte central de la dramaturgia pedagógica en las clases de lengua extranjera. Los ensayos lingüístico-formales no están en primer plano (aunque están integrados y acompañan), sino que se concentran en la elaboración y el contenido del mensaje. La clase de lenguas extranjeras con pedagogía teatral es una enseñanza de lenguas extranjeras comunicativa, porque las formas de trabajo y de práctica utilizadas en ella persiguen el mismo fin (Schewe, 1993: 85, traducción propia).

En este sentido, la dramaturgia pedagógica y la clase con propósitos comunicativos tienen la misma finalidad; como lo ha señalado Esch (1988), son parte de los objetivos de enseñanza y necesidades de mejoramiento expresivo.

1.3 El lenguaje corporal y la puesta en escena en el aula

La enseñanza, sin movimiento, no presta la atención debida al lenguaje corporal en el aula y dificulta el aprendizaje integral de un idioma. Jenson y Hermer (2011) coinciden con Bateson, quien estaba convencido del papel que juega el cuerpo, justificado por el ejemplo del metadiálogo (Bateson, 1972: 13) sobre el aprendizaje de la lengua francesa y el lenguaje corporal. Bateson, Jenson y Hermer reflexionan sobre su experiencia: “esta lengua, sin cuerpo, se olvida desgraciadamente en poco tiempo” (Jenson y Hermer, 2011: 183).

Los gestos y la mímica son los centros de expresión de la lengua. El lenguaje corporal es una muestra de nuestra personalidad, de la correspondencia con el idioma y la cultura de las civilizaciones. El arte es una consecuencia de la exploración sobre la vida y las personas, la forma de contar una historia y cómo lo expresa el cuerpo es la base fundamental cuando se aprende un idioma. “Una palabra no comienza como palabra, sino que es un producto final que se inicia como impulso estimulado por la actitud y conducta que dicta la necesidad de expresión” (Brook, 2014: 23). La experiencia teatral, como asignatura extracurricular, es viable si se trabaja de forma independiente, con

su propio tiempo y duración. La puesta en escena ofrece diversidad, aprovecha todos los sitios que regularmente tienen quienes se dedican a la enseñanza y, por supuesto, aprovecha la elección acertada del libro de texto. En nuestro caso, fue muy importante que estuviera enfocado en el estudiantado chino, por niveles, y basado en las funciones comunicativas, el contenido gramatical, las diferencias culturales, el vocabulario adecuado para los niveles A1-B2 (con traducción al chino mandarín). La combinación de los libros de textos y la escenificación teatral da como resultado un aprovechamiento notable, como se puede advertir en la Figura 4, donde resalta la tendencia hacia el mejoramiento del aprendizaje. En los meses correspondientes a las vacaciones, la curva de provecho tuvo un descenso en todos los niveles, lo cual se revirtió posteriormente.

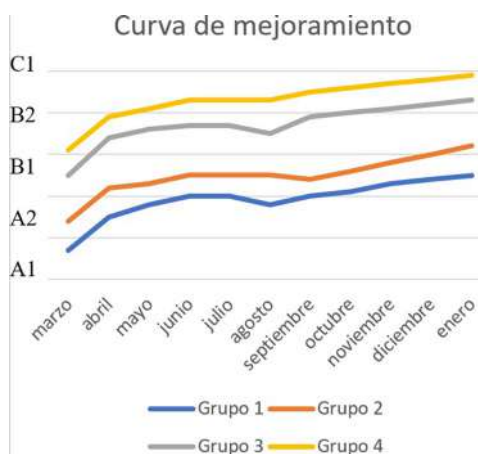


Figura 4. Apropiación y comprensión del aprendizaje. Elaboración propia.

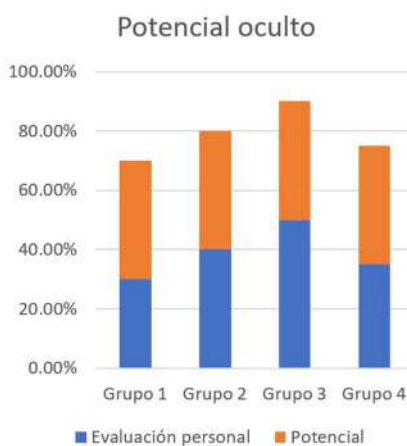


Figura 5. Habilidades latentes. Elaboración propia.

El interés en motivar el aprendizaje de la lengua y su fortalecimiento con la puesta en escena como principal elemento didáctico, aumentaron la participación al regresar a clases (Figura 5). El alumnado, al ver sus habilidades potenciadas, desarrolló una motivación personal; fueron las y los estudiantes quienes buscaban en los contenidos gramaticales y en su vocabulario lo que necesitaban para comunicarse; eso incluía su desplazamiento por el aula: su escenario. Algunos estudiantes lograban comunicar con movimientos expresivos lo que deseaban, preparaban su diálogo, la conjugación de los

verbos y las frases que deseaban decir. Habían adquirido mayor seguridad y confianza en sí mismos.

El lenguaje corporal es inherente al ser humano. No basta con “señalar con el dedo, la mano, la mirada”, como lo describe el MCEER (Consejo de Europa, 2002: 86-87) o recurrir a la “demostración con deícticos (*Yo cojo este y lo sujeto aquí*)” y a las “acciones observables con claridad (*¡No hagas eso!*)”.

Los criterios para la puesta en escena en la clase de ELE tienen un fin pedagógico, pretenden acercar el trabajo escénico e incrementar el aprendizaje a través del arte y la autonomía, con especial atención al lenguaje corporal a través de la observación.

Con esa asistencia, la de los ojos, deseos, goce y concentración, la repetición se convierte en representación. Entonces esta última palabra deja de separar al actor del público, al espectáculo del espectador; los abarca, y lo que es presente para uno lo es asimismo para el otro [...] El público asiste al actor y, al mismo tiempo, los espectadores reciben asistencia desde el escenario (Brook, 2014: 188).

La profesora/el profesor asiste al estudiantado como un/a director/a de teatro lo haría; el resto mira la escena mientras le corresponde su turno: asisten a un acto (Figura 6).



Figura 6. Alumnas ELE: la experta (actriz-alumna) ha sido llamada para hacer reparaciones. Elaboración propia.

Las prácticas escénicas apoyarán entonces el aprendizaje. Alfonso de Toro señala la repetición y su relación con que “el artista moderno deba enfrentarse al fenómeno de la repetición para estudiar la posibilidad de conservar el saber y la memoria cultural en un medio por principio efímero” (2014: 69). Esta relación cambia cada día con los ensayos. Los jóvenes actores del aula de ELE recrean sus propias dinámicas de vida, preocupaciones o alegrías. Los discentes ponen en práctica diversos recursos de la lengua en un ambiente agradable y toman conciencia del lenguaje corporal.

Para Peter Brook “antiguamente los cómicos ambulantes adaptaban su trabajo a los distintos lugares; en la actualidad, las elaboradas puestas en escena carecen de esa flexibilidad” (Brook, 2014: 137). Según el autor, la pizarra del teatro (aula de clases para los profesores/as) se borra constantemente. Esto hace que los directores/as inventen cada día, al igual que los profesores/as inician sus clases cada día bajo circunstancias diferentes a lo planificado. Por ello buscan un método, nuevas ideas que apoyen en el trabajo en el aula.

2. LA PUESTA EN ESCENA Y SUS CARACTERÍSTICAS

2.1 El espacio vacío de Peter Brook y su funcionamiento en las clases de ELE

Peter Brook emplea su propio ejemplo para definir *the empty space* y su significado: “Puedo tomar cualquier espacio vacío y llamarlo un escenario desnudo. Un hombre camina por la habitación mientras otro observa; eso es todo lo que se necesita para la acción del teatro” (Brook, 2014: 19). Maley y Duff sugieren, con respecto al espacio, cambiarse a otro salón de clases o “cuarto”, algo que la mayoría de las veces no es posible. Los autores sugieren desplazar los objetos hacia otro sitio, pero el uso de las mesas puede tener otra utilidad, como se hizo en las aulas de algunas universidades en Asia con el apoyo del estudiantado: un escritorio colocado sobre una mesa podría formar la barra de una cafetería y tener suficiente altura para una conversación entre estudiantes.

Existen muchos elementos que pasan desapercibidos, hay que volver a mirar con bríos más creativos. Una sala, un aula, pueden convertirse en magníficos escenarios. Dos puertas de entrada proporcionan el espacio ideal para la puesta en escena. Las mesas y las sillas pueden ser las butacas de un teatro o ser ellas mismas, simplemente. El clásico *mutis* y la duración de la escena los marcan la entrada y salida de las/los estudiantes en una representación. El

objetivo es usar todas las características de las aulas en beneficio de la acción correspondiente, como se puede apreciar en la Figura 7.



Figura 7. Vista lateral. Interiores. Aula universitaria.
Elaboración propia.

La idea es retomar el teatro en su forma elemental y ampliar las habilidades de la imaginación, la concentración y la comunicación (Brook, 2014), que no solo apoyan la adquisición del lenguaje, sino que hacen ver al estudiante cuánto sabe de una lengua y su aplicación en la vida real de manera significativa. Por ejemplo, el uso de los verbos adecuados es ahora una necesidad y no un ejercicio de memoria. La cortesía y los turnos para ceder la palabra o continuar el diálogo son una respuesta a la situación.

La pedagogía teatral y el espacio vacío de Peter Brook son un terreno especial que vincula el arte con una asignatura en la práctica: trabajar en el aula (no se necesita ir a otro lado) revitaliza nuestras áreas de trabajo dándoles un uso; interactúan con la enseñanza, para que alumnas y alumnos adquieran elementos que les permitan comunicarse y moverse en diferentes contextos. Pueden ampliar su círculo de conocidos y su vocabulario; por ejemplo, con las variedades del español, una mala decodificación intercultural puede llevar a malentendidos e incluso, en el caso de los negocios, podría obstruir el cierre de un contrato con una empresa o un malentendido en una cafetería.

La práctica del teatro para la adquisición de una lengua no necesariamente debe derivar en una actuación “formal”. Los estudiantes necesitan un resultado motivador inmediato que no intervenga con otras asignaturas (en el sistema escolarizado), o que les permita invertir el tiempo necesario sin que eso sea una carga de trabajo extra. Así que realizar una escena o una tarea final (que puede

ser la representación), se debe planificar con tiempo adecuado y dar lectura al estado de ánimo del grupo. Observar y escuchar las necesidades del grupo, dependiendo del país, la ciudad o la comunidad donde se encuentren, resulta vital, pues los códigos culturales propios no deben interferir para comprender o juzgar a otra sociedad y sus estilos de aprendizaje. Si prefieren memorizar, porque así es su sistema, se debe respetar. Las profesoras y profesores en el extranjero son huéspedes y los estudiantes que viajan para aprender un idioma a otro país tienen su propio sistema de cortesía y aprendizaje, que hay que considerar en el sistema de enseñanza. El desarrollo de la competencia intercultural en el aula corresponde también al personal académico, no solo al estudiantado.

Los entornos culturales, según Risager (2001), aportan conocimientos que, para los intereses de los jóvenes, son decisivos en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. El placer de aprender es algo que debe reflejarse en el rendimiento y, en este sentido, la educación teatral es una fuente de inspiración y un método de trabajo.

2.1.1 Rompiendo los mitos

El teatro pedagógico es un terreno que no deja de tener detractores; sin embargo, la puesta en escena en el aula determina a quienes intervienen, pues experimentan cambios al compartir una situación definida, concreta, aun en la legendaria China, donde la gramática tradicional y la memorización son la regla. Los estudiantes aprenden, no quepa duda. Jenson y Hermer señalan las ventajas del teatro, porque los discentes “retienen con mayor facilidad” (2001: 184). Los estudiantes escucharán con atención a las/los primeras/os participantes, en el ejercicio harán de “público” y serán “actores/actrices” a su vez. Esto se ha manifestado en la escena profesional con bastante éxito, como señala Peter Brook: “el lector no tenía que concentrarse para tomar conciencia de sí mismo, para preguntarse si empleaba la entonación adecuada. Sabía que el público deseaba escuchar y quería dejarle escuchar: las imágenes encontraron su propio nivel y guiaron su voz inconscientemente hacia el apropiado volumen y tono” (Brook, 2014: 38).

Los usuarios pueden, a través de la puesta en escena, aumentar diversas competencias en el proceso de comunicación requerido por el MCER (Consejo de Europa, 2002) para los exámenes en institutos o universidades, pero también para conocer y disfrutar otras culturas y al mismo tiempo reflexionar sobre cómo evaluamos y desde qué perspectiva, para que sean, de acuerdo con el MCER, “más apropiados y viables en la cultura pedagógica de su sistema” (Consejo

de Europa, 2002: 193). La propuesta de la representación escénica como un instrumento importante en la enseñanza de ELE podría ser parte de una demanda de profesionales más especializados, porque va en aumento la necesidad económica de aprender un idioma que es hablado por más de 495 millones de personas. Esto se confirma si observamos el estudio realizado por Sandra Nißl (2011: 156), en el cual señalaba que el español ocupaba el quinto lugar entre las lenguas más habladas del mundo, lo cual demandaba una inversión para fortalecerlo en la Comunidad Europea. El aspecto teatral del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) para los primeros cuatro niveles del aprendizaje de ELE ocupa un espacio curricular (2006: 542) que podría asumir otras propuestas, pues en el informe realizado ocho años después por Fernández Vítóres (2019: 15) se posicionaba al idioma español en el segundo sitio, por detrás del chino “por el número de hablantes”. Rod Ellis (1997) ya mencionaba la importancia de la investigación en el aprendizaje de un segundo idioma y se preguntaba sobre la aportación que brinda a los profesores. El trabajo de Fernández Vítóres marca el camino recorrido por el idioma español.

Se trata de una lengua global que cada día tiene mayor importancia en el mundo de los negocios (Nißl, 2011), por ejemplo, un ambiente en el que se necesita hacer uso del lenguaje de la diplomacia (hay que tener en cuenta que diversas universidades en Asia tienen un particular interés en América Latina) y, por ende, debe ser intercultural.

El enfoque transcultural se fija en la vida de los individuos y los grupos en entornos caracterizados por la complejidad cultural y lingüística en menor o mayor grado: las emisoras de televisión, la calle, la ciudad, el aula multicultural, el supermercado: situaciones en [las] que se utiliza la lengua objeto de estudio, pero de tal manera que los estudiantes llegan a tener conciencia del uso de otros idiomas (Risager, 2001: 248).

La interculturalidad nos permite observar las estructuras sociales en las que el lenguaje corporal juega un papel muy importante, así como los signos que emiten nuestras manos y nuestros ojos; esto se puede comprobar y mejorar en el aula.

3. LA EXPERIENCIA TEATRAL EN EL AULA

La primera parte práctica comenzó en el Colegio de Lenguas Extranjeras de una universidad en Asia con jóvenes adolescentes de ambos sexos (nivel A1-A2). La puesta en escena fue un proyecto (no de forma oficial o institucional) que se puso en marcha en el aula para fomentar la competencia comunicativa entre los estudiantes. Se les invitó a recrear una historia y a compartir sus creaciones.

La modalidad de video-drama, con los/las alumnos/as de segundo curso (nivel B1-B2) estuvo representada por la adaptación escénica de *Chac Mool* de Carlos Fuentes (Figuras 8 y 9). La filmación tenía subtítulos en español para el ejercicio de lectura (en el momento de su exhibición); además, se planificaron actividades para el desarrollo de la escritura, la competencia comunicativa y el lenguaje corporal.



Figura 8. Maler, T. (Ed.) 1879
(<http://resolver.iai.spk-berlin.de/IAI00006A6E00000000>)



Figura 9. Alumna-Chac Mool en el sótano universitario.
Elaboración propia.

Redactar un texto y escenificarlo tiene grandes ventajas. En primer lugar, permite el acceso a la información con alto contenido gramatical de forma explícita. Las preguntas sobre el qué, quién, cuándo, dónde, cómo y por qué pueden llegar a ser muy útiles. En segundo lugar, apoyarse en un guion mejora la destreza de la escritura. Con el apoyo de la tecnología se puede leer en pantalla y, por ejemplo, aclarar cualquier conjugación verbal al instante. En el MCER se invita a “utilizar las nuevas tecnologías” (Consejo de Europa, 2002: 73), pues se sabe que los estudiantes practican con la tecnología que está a su alcance como algo cotidiano y estimulan su competencia lectora. Para los profesionales de la comunicación esto es muy claro: “estamos creando una conexión emocional con la tecnología de la generación de hoy, resaltando los nuevos canales habituales para las citas modernas” (Crespo, 2015: 8). La clase de ELE tiene que ser activa, formar parte del panorama cultural del alumnado (incluso si las condiciones son precarias). La publicidad, por ejemplo, tiene un fuerte impacto en la sociedad, y no puede ignorarse la homogeneización cultural que aborda Sarlo al señalar que “los barrios urbanos” y los “barrios audiovisuales” (1994: 14) tienen que ver con la presencia de la tecnología.

En el aula, la dinámica de trabajo y de comunicación ha sido preparada en función del usuario general, pero también puede funcionar para el usuario experto. El trabajo puede ser individual, poniendo atención en las inteligencias múltiples (Gardner, 2006), e involucrar al resto del grupo, mostrando a la vez

un alto grado de autonomía. En la introducción de la propuesta se presentó la oportunidad de crear personajes basados en un tema que les interesara o relacionado con alguna materia escolar que estuvieran cursando en ese momento. En este caso, el estudiantado aportó su creatividad. En la representación, ellos debían saber o preguntarse si al entrar en un escenario-aula con la luz apagada deberían encenderla; exactamente como si estuviesen en una habitación propia, en un apartamento, usar la lógica de una situación real. La escenificación representa también lo que Villegas enfatiza al señalar que “la luz funciona como la guía de la mirada del espectador” (2009: 11). Frente a estas situaciones, el estudiantado es expuesto a interrogantes como las siguientes: ¿usarán las reglas de cortesía?; ¿saludarán?; ¿invitarán a tomar asiento a quien los/las visita?; ¿qué harían si fueran a un museo? ¿cómo sería su movimiento corporal?; ¿cómo sería su uso de la lengua? Los grupos se formaron, en su mayoría, con ideas comunes o formas de trabajo afines.



Figura 10. Tecnología y atavíos personales.
Elaboración propia.

En este proyecto, con el grupo A1 se utilizó internet, cámara de vídeo, celular/móvil, lápiz de memoria (usb), repertorios de música, archivos con diferentes sonidos (efectos especiales) y laptop/ordenador portátil. Alfonso de Toro los denomina “*elementos mediales de la acción*” (2014: 67), donde lo acústico y la vestimenta personal (el *performance* de la vida cotidiana) desempeñan un papel para la gente que hace una representación en su vida y en el teatro².

² El autor menciona a Frida Kahlo como una pionera *avant garde* del arte acción, *body art* (de los años sesenta), arte objeto e incluso el *happening Fluxus* (de los años setenta).

Además de los elementos ya enlistados, los impermeables/chubasqueros, gafas/lentes, botellas de refresco llenas o vacías, todos los accesorios pueden ser útiles en la escenificación para la clase ELE, como se observa en la Figura 10. La llamada “conversación transaccional” del Plan Curricular (Instituto Cervantes, 2006: 336) se puede implementar en tiempo real y/o con teléfonos celulares y dispositivos portátiles.

El ordenador de la clase con micrófonos integrados es de gran utilidad si se emplea como estudio de grabación en el aula. La propuesta es utilizar todo lo que esté al alcance de la mano para practicar, por ejemplo, las consonantes que presentan dificultades en su pronunciación. Al final del ejercicio, los estudiantes pueden elegir realizar otras representaciones frente a la cámara.

Con el grupo B1-B2 se decidió trabajar con formato de cortometraje o video-móvil, puesta en escena que fue realizada en dormitorios, sótanos, aulas, salidas de metro, entre otros lugares. De esta forma, el texto de Carlos Fuentes cobró nueva vida y la escultórica figura del Chac Mool tuvo mayor fuerza en el imaginario del estudiantado. La intervención de la lectura favorece la acción, y el lenguaje corporal proporciona al estudiante el acercamiento a otra cultura.

El cortometraje-escénico se realizó con un móvil/celular para su práctica; los estudiantes pudieron charlar sobre las propuestas y el resultado de las escenas filmadas en círculos de trabajo. El acto de escenificar para el aula se realizó en interiores y exteriores. Un guion favoreció en algunos casos la redacción creativa y su relación con la gramática centró los contenidos funcionales, léxicos, estratégicos y culturales y los objetivos a alcanzar, sin dejar de lado la expresión y la fluidez.

En las prácticas (como deberes/tareas que se realizaron en diferentes sitios, como el aula misma) las y los discentes lograron captar y reproducir situaciones. Sabían ya que la voz y el lenguaje corporal eran indispensables para una puesta en escena: las pulsiones y acciones realizadas con sentido no están en el cuarto de al lado, permanecen unidas, se presentan, se vivifican. Es una forma de motivación para el aprendizaje; no es un apartado extra de la asignatura, sino una fuente de experimentación para los objetivos de la clase de ELE (y también una valiosa disciplina formal que les permite a los alumnos interesados adentrarse en los caminos de la dramaturgia de manera más profesional).

El nivel principiante de un estudiante no fue un obstáculo para que aprendiera la lengua a través del teatro. La intervención de otros elementos (diccionarios o dispositivos electrónicos) en la escenificación favorecía la dinámica.

El guion, el tema elegido y la dinámica con los participantes, incrementaron su confianza para hablar con un texto en la mano, una tableta, un móvil/celular, que poco a poco tendrá un papel secundario o ninguno. Aprendieron el proceso de una prueba escénica con aquellos temas que a los estudiantes les entusiasman

(y necesitan), brindándoles certidumbre; al mismo tiempo, pudieron enfrentarse a aspectos problemáticos del sistema de la lengua como ciertas conjugaciones de verbos (Figuras 11 y 12). Las alumnas y alumnos cobraron conciencia del significado de la conjugación de un verbo: “Yo soy, yo estoy”.



Figura 11. Ser el Che Guevara. Elaboración propia.



Figura 12. Estar en el museo y ser una escultura. Elaboración propia.

Para la recolección de datos se solicitó a cada participante una redacción sobre su experiencia. A continuación se enumeran los puntos más sobresalientes de la evaluación realizada por los estudiantes sobre la puesta en escena:

- a. A pesar de la timidez inicial en algunos participantes, existió un gran entusiasmo por otras formas de aprendizaje comunicativo. Fortaleció su competencia comunicativa al cien por ciento (según sus propias palabras).
- b. La mejor puntuación siempre vino de parte del estudiantado (abierto a nuevas ideas).
- c. La memorización funciona (algunos profesores consideran que la repetición de información es de otra época, pero esta experiencia verifica que no es así). Algunos estudiantes, como los participantes, saben aprovecharla (los profesores de ELE en países no hispanohablantes no deben olvidar que son huéspedes de otra cultura).
- d. “¡Es hermoso!”, dijeron las estudiantes que representaron *Chac Mool* (el proverbio dice que “para muestra, basta un botón”. “Pero queríamos más”, comentaron quienes participaron).
- e. La comunicación hablada y la redacción mejoraron.

El entusiasmo que despertó este método les proporcionó una observación detallada de sus posibilidades y limitaciones, los puntos que deberían trabajar (según sus propias palabras). Aquellas, aquellos discentes habían encontrado

el reflejo de sus propias necesidades y la representación les devolvió el entusiasmo inicial —por el cual se habían inscrito—, cuando decidieron aprender un idioma. Las/los estudiantes adquirieron mayor seguridad en sí mismas y conciencia del poco valor que le habían dado al lenguaje corporal. Con las escenificaciones se despertó la creatividad, algo que Suárez Lasierra (2013) considera como un valor. Los recursos disponibles se focalizaron en el manejo del nuevo vocabulario y marcadores discursivos. Se observó una mejora en la pronunciación, así como la necesidad de preparar al alumno en el plano semántico y con las metas educativas particulares de la programación en un nivel de lengua.

CONCLUSIÓN

A partir de las experiencias obtenidas con la puesta en escena, es posible elaborar nuevas observaciones para su uso didáctico y mejorar las intervenciones en el aula de ELE. No basta con utilizar las imágenes, fantasías y emociones; hay que desarrollarlas en una atmósfera interiorizada que permita observar las áreas de trabajo con nuevos ojos y tener la oportunidad de ampliar la exploración en el teatro o la lengua extranjera por sí misma. Los estudiantes pueden ampliar su adquisición de léxico de la lengua meta, potenciar el uso de las destrezas integradas, aprender la organización del discurso y al mismo tiempo mejorar la comunicación no verbal (paralenguaje, quinesia, proxemia, cronemia). Todo esto puede incrementar la autoestima y favorecer un clima armónico que estimule el aprendizaje sin la preocupación de cometer errores, pues se autocorregirán gracias a un contexto en el que se faciliten las tareas que promueven un aprendizaje significativo al generar actos de comunicación reales en el aula.

Los jóvenes que estaban clasificados en un nivel de competencia de A1-A2, en realidad tenían otro nivel real que permanecía *oculto*. La puesta en escena y el uso del *espacio vacío*, en los diferentes niveles de la lengua, potenciaron una plataforma de dominio del idioma utilizando cualquier lugar, convirtiéndolo en escenario para observar y aprender una cultura y su lengua, como se expuso en 2.1.

En el aprendizaje de una lengua, la combinación de la gramática pedagógica, el espacio vacío —las aulas— y la dramaturgia, es una manera realista de ver el mundo, no exenta de fantasía. Permite ver cómo y con qué elementos los juegos pueden resultar más interesantes; las noticias y los eventos deportivos que están en todos los medios de comunicación no son ajenos a los estudiantes. Una puesta en escena que les ayude a integrar estos elementos se hace cada vez

más necesaria para dar un paso a la transculturalidad. Aprender a escucharnos es tarea de todas y todos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso-Cortés, M. D. (1998). La naturalidad en las conversaciones de los alumnos de E/L. En F. Moreno Fernández, M. Gil Bürmann y K. Alonso (Eds.). *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del viii Congreso Internacional de ASELE*. Universidad de Alcalá, 115-123.
- Alcón Soler, E. (2002). *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*. Universitat Jaume.
- Aristóteles. (1991). *Poetik*. M. Fuhrmann (ed.). Philipp Reclam.
- Balme, C. B. (2008). *The Cambridge Introduction to The Theatre Studies*. Cambridge University Press.
- Batenson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Chandler Pub.
- Berber Irabien, D. (1998). *El teatro como participación viva*. En F. Moreno Fernández, M. Gil Bürmann y K. Alonso (Eds.). *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del viii Congreso Internacional de ASELE*. Universidad de Alcalá, 150-157.
- Brook, P. (2014). *El espacio vacío*. Ediciones Península.
- Cano Gines, A. (1996). La autoestima: su importancia en la enseñanza de segundas lenguas. En *Actas del xi Congreso Internacional de la Asociación Lingüística y Filología de América Latina*. 11 (2), 1339-1345. Consejo de Europa (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_09.htm.
- Corral, Anna (2013). El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras. La dramatización como modelo y acción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25. <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42238/40212>.
- Crespo, I. (30 de julio de 2015). Sexo y redes sociales, la última frontera publicitaria. *El País*. http://elpais.com/elpais/2015/07/29/estilo/1438169401_370461.html.
- De Toro, A. (2014). Las ‘nuevas Meninas’ o ‘bienvenido Foucault’ ‘Performance’ -‘Escenificación’ - ‘Transmedialidad’ – ‘Percepción’. Frida Kahlo: Diario - fotografía - Pintura. En A. de Toro y R. Ceballos (Eds.). *Frida Kahlo ‘revisitada’. Estrategias transmediales-transculturales transpicturales*.

- Georg Olms Verlag, 67-90. https://home.uni-leipzig.de/detoro/wp-content/uploads/2018/05/05_A.-de-Toro_DEF.pdf.
- Duchamp, M. (1968). *Textos 2*. Era.
- Ellis, R. (1997). Second Language acquisition research: How does it help teachers? *English Language Teaching Journal*, 47, 3-11.
- Esch, K. V. (1988). La comprensión lectora del español como lengua extranjera: necesidades comunicativas, objetivos y métodos de enseñanza – aprendizaje. *Monográficos marco ELE*, (11), 274–303. <http://marcoele.com/descargas/navas/13.van-esch.pdf>.
- Fernández Víttores, D. (2019). El español una lengua viva. Informe 2019. En Instituto Cervantes (Ed.). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*, pp. 15-105.
- Fleming, M. y Byram, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences. New Horizons*. Basic Books.
- Hui-Chuan, L. (1998). El uso del artículo en el español: errores e implicaciones pedagógicas. En F. Moreno Fernández, M. Gil Bürmann y K. Alonso (Eds.). *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, pp. 519-525.
- Instituto Cervantes (Ed.) (2019). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes, Bala Perdida.
- Jackson, A. y Vine, C. (Eds) (2013). *Learning through Theatre. The Changing Face of Theatre in Education*. Routledge.
- Jenson, M. y Hermer, A. (2001). El aprendizaje a través del juego: aprendizaje de lenguas extranjeras mediante los sentidos. En M. Fleming y M. Byram (Eds.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press. 183-195.
- Maley, A. y Duff, A. (1982). *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Maler, T. (Ed) (1879). Chac Mool, Ilustración. Braunschweig. <http://resolver.iai.spk-berlin.de/iai/00006A6E00000000>
- Morgan, C. (2001). Encuentros interculturales. En M. Fleming y M. Byram (Eds.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press, 225-241.
- Nißl, S. (2011). *Die Sprachenfrage in der Europäischen Union. Möglichkeiten und Grenzen einer Sprachenpolitik für Europa*. Herbert Utz Verlag.

- Orihuela, J. L. (2011). La auténtica gramática de la Web. *Revista Mexicana de Comunicación*. 13 (126), 21-23.
- Paz, O. (1968). *Marcel Duchamp o el castillo de la pureza*. Era.
- Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006). *Niveles de referencia para el español A - A2*. Editorial Biblioteca Nueva.
- Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006). *Niveles de referencia para el español B1- B2*. Editorial Biblioteca Nueva.
- Risager, K. (2001). La enseñanza de idiomas y el proceso de la integración europea. En M. Byrann y M. Fleming (Eds.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press, 242-253.
- Sarlo, B. (1994). *Escenas de la vida posmoderna*. Espasa Calpe, Ariel.
- Suárez Lasierra, M. (2013). Actividades creativas de la gramática: Gramática y creatividad: ¿Una contradicción? *Hispanorama*, 140, 74-76.
- Schewe, M. (1993). *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Carl Ossietzky Universität.
- VanPatten, B. (2002). *From Input to Output. A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. McGraw Hill.
- Vargas, E. (2011). ¿Sirve Twitter para hacer periodismo? ¿Qué puedo decir con 140 caracteres? *Revista Mexicana de Comunicación*, 23 (126), 12-13.
- Villegas, J. (2009). Tendencias pictóricas y teatro: tenebrismo y primitivismo en la puesta en escena contemporánea. En A. de Toro (Ed.). *Dispositivos espectaculares latinoamericanos: Nuevas hibridaciones-Transmedializaciones-Cuerpo*. Georg Olms Verlag, 11-25.

El aprendizaje del léxico y la utilidad didáctica de recursos lexicológicos y lexicográficos

Lexical learning and the didactic usefulness of lexicological and lexicographic resources

María Cruz Elena de los Santos Brito¹
Universidad de Salamanca

Resumen: El propósito de este trabajo es reafirmar la utilidad didáctica de recursos lexicológicos y lexicográficos en la enseñanza y aprendizaje de léxico del idioma español. Como muestra, se proponen bases didácticas para el aprendizaje de léxico con actividades de creación propia. En estas actividades se trabaja con unidades léxicas en las que se consideran el enfoque cultural, los factores sociolingüísticos y se atienden algunos saberes. Estas unidades son representativas de tres de los dieciocho temas o centros de interés que constituyen el corpus del léxico disponible de una muestra de informantes mexicanos. Se trata de una recomendación con un marco interdisciplinario que se centra en la didáctica como puente de unión con la lexicología y la lexicografía, lo cual aleja el fenómeno del reduccionismo didáctico tradicional, a la vez que se amplían los campos de actuación (Cabré y Gómez de Enterría, 2006: 7; Calahorro Merino, 2015: 180). Finalmente, se hace una breve descripción de las principales obras lexicográficas de la lengua española y del banco de datos de los corpus disponibles en esta lengua.

Palabras clave: enseñanza y aprendizaje del léxico, actividades didácticas, corpus léxico, recursos lexicológicos y lexicográficos, enseñanza de ELE.

Abstract: The purpose of this paper is to reaffirm the didactic usefulness of lexicological and lexicographic resources in the

1 Doctora en Español: investigación avanzada en Lengua y Literatura. Maestra en enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Salamanca, España y profesora en Educación Media con especialidad en cs. Desarrollo profesional en educación básica, media superior y superior. Directiva con distintos cargos institucionales en el sector público y privado. Áreas de interés: formación de profesores, investigación en el español de México y desarrollo del potencial humano.

teaching and learning of the Spanish lexicon. As a sample, we propose didactic bases for learning the lexicon through purposefully developed activities that we exemplify with lexical units which consider the cultural approach and sociolinguistic factors, while addressing some cultural knowledge-based elements. These units are representative of three of the eighteen topics or centers of interest that constitute the corpus of the lexicon available from a sample of Mexican informants. An interdisciplinary framework that focuses on didactics as a bridge for linking lexicology and lexicography is presented, while moving away from traditional didactic reductionism and, at the same time, expanding the scope of action (Cabré and Gómez de Enterría, 2006: 7; Calahorro Merino, 2015: 180). Finally, the main lexicographical works and the data bank of the corpus of the Spanish language are described.

Keywords: vocabulary teaching and learning, didactic activities, lexical corpus, lexicological and lexicographic resources, SFL teaching.

1. INTRODUCCIÓN

La investigación sociolingüística y léxico-estadística que sustenta este trabajo se basa en una muestra de casi 2, 500 informantes, de la cual efectuamos el análisis cuantitativo y cualitativo de 43, 263 unidades léxicas que conforman el corpus del léxico disponible de estudiantes preuniversitarios mexicanos (De los Santos Brito, 2020). Este trabajo es el producto de una investigación empírica alineada a la metodología del *Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica* (PPDL)². Del

² El PPDL constituye un conglomerado de investigaciones llevadas a cabo a ambos lados del Atlántico y que pretende analizar, a partir de estudios parciales, el léxico disponible de la lengua española. Para lograr este objetivo ha sido necesario establecer de forma conjunta una serie de parámetros comunes: la prueba, la selección de centros de interés, los informantes –estudiantes preuniversitarios–, las condiciones de la encuesta, los criterios generales de edición y el aparato estadístico empleado en el análisis. Sin duda, la empresa conjunta y los resultados que se obtienen de las comparaciones convierten al PPDL en un programa de investigación científica de largo alcance. Con apego a los parámetros establecidos, el presente trabajo se adscribe a este proyecto como estudio léxico-estadístico puesto que sigue la metodología de esta corriente de investigación (De los Santos Brito, 2020: 44; Fernández Juncal 2013: 17).

corpus identificamos el léxico disponible³ y el léxico diferencial, entendiendo este como aquellas voces pertenecientes al uso particular de los hablantes del español de México. Para respaldar el léxico disponible y dar reconocimiento al léxico diferencial, hicimos uso sistemático de obras lexicográficas hispánicas por las siguientes razones: a) tratan de la parte de las lenguas que entra en contacto inmediato con la realidad, es decir, del léxico, con el cual se manifiestan las experiencias y se nombra el mundo que nos rodea (Lara, 1990: 29); b) por estar consideradas como fuentes relevantes en el conocimiento y desarrollo léxico (Camacho Niño, 2014: 15); c) por ser modelo de léxico estándar, según Borrego Nieto (1981); y d) por la función básica que tienen, que es la de servir para la codificación y descodificación de textos (Fernández Gordillo, 2006: 1).

Desde este punto de vista, en la presente propuesta didáctica se conjugan reflexiones que surgieron del desarrollo de la investigación sociolingüística y de la práctica educativa en la enseñanza-aprendizaje de léxico del español como lengua nativa y como segunda lengua o lengua extranjera. La pregunta que planteamos es cómo enseñar el léxico en uso y desenvolverse eficazmente en las situaciones comunicativas, en particular cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo con el modelo virtual. La importancia de la propuesta tiene varias aristas; una de ellas radica en revalorar el enfoque léxico, en el cual se entiende la lengua como el léxico de la gramática y no como la gramática del léxico; otro aspecto consiste en aprovechar la fuente de riqueza léxica que representan los corpus y los diccionarios, la mayoría ya digitalizados y de acceso gratuito, para enseñar y aprender unidades léxicas que poseen características propias y se consideran fundamentales en una lengua como el español. En el campo de la enseñanza de ELE, las áreas de mejora e innovación académicas son una constante. Si algunos elementos de las ideas que aquí se exponen se adoptan y se adaptan, se puede confirmar la importancia de la utilidad didáctica de los corpus lingüísticos como base de datos, y de los diccionarios como acervo léxico de una sociedad. Se puede así fortalecer el aprendizaje del léxico en estudiantes de español nativos y extranjeros. Con datos del corpus⁴ derivado de la investigación en la que se basa este texto (De los Santos Brito,

³ Fernández Smith *et al.* señala que “se puede definir como el repertorio de vocablos que una comunidad de hablantes emplea con mayor o menor regularidad en relación con un tópico de discurso. La regularidad hace referencia tanto a la frecuencia de uso como al orden de aparición, variables a partir de las cuales se calcula el índice de disponibilidad de cada vocablo” (2008: 65); y la referencia del tópico de discurso es, por supuesto, el centro de interés.

⁴ El PPDL predetermina los siguientes 16 centros de interés: 1. El cuerpo humano. 2. La ropa. 3. Partes de la casa. 4. Muebles de la casa. 5. Alimentos y bebidas. 6. Objetos colocados en la mesa para la comida. 7. La cocina y sus utensilios. 8. La escuela. 9. Calefacción e iluminación. 10. La ciudad. 11. El campo. 12. Medios de transporte, 13. Trabajos del campo y del jardín, 14. Los animales, 15. Juegos y diversiones. 16. Profesiones y oficios. Por convenir a nuestro interés de investigación, agregamos dos centros: 17. Idioma español y 18. Lengua materna.

2020), ofrecemos las bases para una propuesta de actividades didácticas para la enseñanza de léxico, cuyo foco se centrara en el léxico diferencial en uso o que presenta mayor disponibilidad en el español de México.

Habría que enfatizar que un programa de estudio en la enseñanza de ELE con un enfoque curricular interdisciplinario, tiene las características de flexibilidad y adaptabilidad a la diversidad del léxico (general, diferencial, de especialidad), al perfil del estudiante (nativo monolingüe, nativo bilingüe con lengua materna autóctona, extranjero) y al nivel de dominio, con un contenido enriquecido de actividades didácticas que permiten crear experiencias interdisciplinarias de aprendizaje integrado e inclusivo.

La intención es que, al pensar en las actividades didácticas para la enseñanza del léxico, nos aproximemos a los recursos lexicológicos y lexicográficos y se haga uso sistemático y permanente de corpus lingüísticos y de diccionarios generales, integrales, diferenciales, de especialidad, de lenguas extranjeras, de lenguas autóctonas, etcétera. Por motivos prácticos, recomendamos el uso de este tipo de corpus, ya que se analizan los valores de significación de los significantes recogidos en una comunidad de hablantes socialmente definida y de una sintopía específica. Sin duda, la realización de actividades didácticas basadas en datos léxicos reales agrega sentido y significatividad a los aprendizajes de los estudiantes.

Respecto a las obras de consulta, podemos señalar que desde hace algún tiempo la Real Academia de la Lengua (RAE) y la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), han desarrollado trabajos conjuntos. De manera abreviada destacamos las iniciativas panhispánicas procedentes de esta colaboración académica que vemos reflejada en las obras lexicográficas académicas actuales (véase el listado en Anexo 1). Además, como fruto de esta cooperación interacadémica, se ha conformado un banco de datos entre los que destacan CORPES XXI, CREA, CORDE y CDH (véase Anexo 2), a los que agregamos el proyecto de Lengua Española e Inteligencia Artificial (Real Academia Española, 2020) sobre el buen uso del idioma español en el universo digital, así como el CORDIAM (véase Anexo 2), trabajo conjunto de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) y la Academia Mexicana de la Lengua.

A estas obras habría que añadir otras que, desde diversas perspectivas (léxicas, gramaticales, de corpus), también han cooperado en el estudio panhispánico de la lengua: desde diccionarios (sincrónicos y diacrónicos, con diferentes niveles de usuarios) hasta obras de tipo normativo y descriptivo, como las gramáticas y los manuales de ortografía, pasando por otras iniciativas, como los diversos corpus del español y los fondos digitalizados, entre otros. Cabe señalar que existen otras importantes áreas de estudio en las que la investigación basada en corpus está ofreciendo nuevas perspectivas

y resultados prometedores. Es el caso de los estudios sociolingüísticos de una determinada sintopía de estudio, en donde se analiza la disponibilidad léxica relativa a la frecuencia de uso tanto de determinadas palabras, como de determinados significados de una palabra, información clave para la inclusión (o exclusión) de una acepción o una palabra en un diccionario.

En resumen, como una alternativa al fortalecimiento del trabajo académico en el dominio del español como lengua extranjera, como segunda lengua o lengua nativa, la propuesta es que los recursos lexicológicos y lexicográficos se erijan en valiosos instrumentos didáctico para la enseñanza y el aprendizaje del léxico en la lengua española. En un marco interdisciplinario, proponemos diseñar unidades didácticas con base en datos tomados de corpus o de diccionarios y convergir en campos disciplinarios de interés, en los que son áreas fundamentales la didáctica (que participa en el proceso de enseñar y aprender léxico), la lexicología y la lexicografía como representantes de la lingüística aplicada.

2. MARCO CONCEPTUAL DISCIPLINARIO

Consideramos oportuno acotar conceptos clave relacionados con el entramado de términos lingüísticos y pedagógicos en uso. De la lingüística sabemos que es la “ciencia que estudia la estructura de las lenguas, la manera como se hablan, su historia, su origen y los fenómenos humanos que se manifiestan en ellas” (DEM, 2010), en otras palabras, lleva a cabo el estudio científico del lenguaje. Una de sus áreas es la lingüística aplicada, a la cual se reconoce como la “rama de los estudios lingüísticos que se ocupa de los problemas que el lenguaje plantea como medio de relación social, especialmente de los que se refieren a la enseñanza de idiomas” (RAE, 2019). De esta definición hacemos tres interpretaciones: que la lingüística aplicada es parte de la lingüística general, que la aplicación consiste en ofrecer solución a los problemas que presenta el uso del lenguaje en una determinada comunidad de habla y que su campo directo de acción es la diada enseñanza-aprendizaje de lenguas. Y de acuerdo con los estudiosos, una de las características de la lingüística aplicada es la interdisciplinariedad.

Sobre la lexicología, Fernando Lara (2006: 143) la describe como la disciplina dedicada al estudio de la unidad *palabra* en una lengua y es la que posibilita y da lugar a la consideración del conjunto que llamamos léxico, que se manifiesta, en primera instancia, como un fenómeno de la memoria de cada individuo, pero que no es un léxico privado, sino solo aquella parte del gran acervo de la lengua histórica que se recibe durante el aprendizaje de la lengua

y su consecuente educación. El léxico como fenómeno individual y social tiene como agente central al hablante y a la lexicología como la disciplina que define sus características y sus propiedades. En palabras de Pérez, Moreno y Faber (1999: 176), la lexicología consiste en el estudio científico del lexicón con el fin de revelar los principios que gobiernan su comportamiento y uso.

Una aplicación de la lexicología se experimenta en los estudios sociolingüísticos que se realizan en la línea de la disponibilidad léxica, de la que se convierte en apoyo fundamental al realizar el análisis de las unidades léxicas que conforman el corpus léxico. Esto sucede en particular con las investigaciones que siguen los principios establecidos en el PPD, cuyo resultado final es la elaboración de diccionarios de disponibilidad léxica constituidos a partir del corpus recogido en las investigaciones realizadas en torno a ese proyecto (De los Santos Brito, 2020). Estos corpus léxicos recogidos en una realidad sociolingüística se convierten en fuente de recursos lexicológicos reales apropiados para las necesidades didácticas.

Asimismo, la lexicología establece estrecha relación con la lexicografía, a la que se reconoce como la disciplina del saber hacer diccionarios, elemento central de la riqueza de las lenguas. Los diccionarios ofrecen grandes acervos léxicos (Lara, 1990: 12) ordenados para efectos prácticos, para consulta e investigación (Casado Velarde, 2017: 19). Además de ser un depósito de contenidos culturales (Lara, 1990: 31-32), como obra lexicográfica, depositaria de la experiencia social manifiesta en palabras, el diccionario ejerce una influencia de carácter social en el hablante, quien considera que lo indicado por el diccionario es lo que vale para la sociedad en su conjunto.

En términos de Lara, el diccionario recopila y presenta, en un orden que se considera siempre pertinente, el acervo léxico de una sociedad, es decir, el conjunto de vocablos que se utilizan en el habla de una comunidad y mediante los cuales se establece la inteligibilidad de cada discurso individual. Para la recopilación, el estudio y el análisis sociolingüístico de ese léxico se aplican diversas estrategias metodológicas en la comunidad de hablantes objeto de estudio. Los productos que se obtienen son, primero, un corpus léxico y, segundo, el diccionario que lo conserva. Con el reconocimiento a los diccionarios como obras con carácter social y cultural, en este trabajo se propone que constituyen una herramienta de trabajo científico con amplio y profundo sustento de confiabilidad, validez y utilidad, conformados a través de investigaciones lingüísticas, con métodos de objetivación científica, con documentación de grandes corpus y con sustento normativo.

Por último, para redondear el marco conceptual, definimos la pedagogía como la “disciplina que se ocupa de estudiar las condiciones en que se educa a los estudiantes, los mejores métodos para lograrlo y las técnicas que se aplican

en ello” (DEM). Este diccionario también señala que la didáctica es la “disciplina pedagógica que se encarga de estudiar y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje”; en un ambiente de saberes, es el arte de saber enseñar.

Es así como quedan delimitadas las bases conceptuales de este trabajo. Abordaremos ahora la propuesta didáctica que hemos desarrollado.

3. BASES DIDÁCTICAS PARA EL APRENDIZAJE DEL LÉXICO

A manera de introducción, asumimos la recomendación que hace Setareh Ghavamí (2017: 92):

Hay que preparar a los alumnos para que sean capaces de deducir significados, reconocer las diferentes acepciones de una unidad léxica, sus aspectos formales y combinatorios, así como su funcionamiento en el discurso. Uno de los principios fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico es el análisis de las necesidades e intereses de los alumnos y la enseñanza de la aplicación de distintas estrategias individuales o colectivas en el tratamiento de dicho léxico para resolver las situaciones comunicativas particulares.

En relación con la enseñanza-aprendizaje de ELE, el léxico plantea problemas muy diferentes a los de los otros componentes lingüísticos. Por ejemplo, se considera que la enseñanza de procedimientos de creación y formación de palabras (entre ellos la composición y la derivación), así como sus características específicas, es una destreza esencial que suministra al estudiante los medios y, además, la información del léxico diferencial y la diversidad lingüística que se encuentra en el contexto con el objetivo de que pueda comunicarse mejor. Es importante señalar que, al enseñar una unidad léxica, se han de considerar tanto los elementos culturales como los factores sociolingüísticos y algunas otras destrezas. Para el desarrollo de las actividades didácticas con enfoque en el léxico (actividades que pueden adaptarse a cualquier nivel de dominio de lengua), tomamos en cuenta la morfología (formación de palabras, familias léxicas), la semántica (significado, composición sintagmática), la sintaxis, el léxico diferencial (mexicanismos, americanismos), la fonética, la paremiología (refranes), la sociolingüística (registro, frecuencia de uso, disponibilidad) y la cultura (contenido cultural) (Higueras, 2008, 2009, citado en Setareh Ghavamí, 2017: 22)

En la preparación de las actividades de aprendizaje de léxico, invitamos al uso sistemático de los materiales que constituyen el repertorio de las obras lexicológicas y lexicográficas de amplia utilidad didáctica, representadas con los corpus y los diccionarios listados en los anexos. El objetivo es fortalecer la

competencia léxica al relacionar formas con significados y usos adecuados. Las actividades se orientan con tres criterios importantes: a) que haya un enfoque léxico, es decir, “lexicalizar la gramática, no gramaticalizar el léxico” (Lewis, 1993), pues tan importante es enriquecer el léxico del estudiante como no separar lo significativo de lo gramatical; b) que las unidades léxicas se sitúen en el centro y c) que los datos tomados como ejemplos correspondan a un corpus de léxico disponible de la variedad mexicana, del que hemos seleccionado muestras del léxico de diminutivos, indigenismos, mexicanismos y la innovación léxica, rasgos característicos del habla mexicana que nos acercan a inventarios abiertos de sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios.

3.1 RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

Las recomendaciones didácticas que aquí presentamos tienen como objetivo apoyar la enseñanza-aprendizaje en dos aspectos:

- identificar y seleccionar las unidades léxicas que un estudiante necesita para poder desenvolverse en diferentes situaciones comunicativas cotidianas;
- diseñar las actividades que deben realizar los alumnos de ELE para aprender, organizar y retener las unidades léxicas elegidas.

Trabajamos con tres temas tradicionales en la enseñanza de ELE, de los cuales hacemos una breve presentación por su importancia cultural: *alimentos y bebidas, el campo y la escuela*. Los vocablos que modelan las actividades han sido elegidos por las razones siguientes: tienen el más alto grado de disponibilidad y la mejor frecuencia de uso; pertenecen al léxico diferencial; son asimismo términos de especialidad representativos del tema. En otras palabras, son de uso común en el español de México.

Alimentos y bebidas

En el año 2010, la UNESCO otorga a la gastronomía mexicana el reconocimiento como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad. La investigación que realizamos en México confirma que una buena parte del léxico diferencial de uso particular de los mexicanos proviene principalmente de este centro con carácter singularmente cultural, léxico que refleja la configuración social de

cada comunidad. En general, el repertorio de este centro acoge mayor léxico diferencial, grupos de sustantivos y expresiones complejas, un alto número de diminutivos lexicalizados y no lexicalizados, sobresaliente captación de verbos, palabras poco documentadas y léxico adaptado de otras lenguas (De los Santos Brito, 2020: 202). En este centro escogimos tres mexicanismos⁵ de origen náhuatl: *mole*, *tequila* y *chile*⁶ (Tabla 1); este último vocablo es considerado un americanismo “por su uso en cinco o más países del continente” (De los Santos Brito, 2020: 216-217).

Tabla 1. *Alimentos y bebidas*

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

1.1 Mole

1 De la voz náhuatl *molli* o *mulli* ‘salsa’. ‘Salsa espesa preparada con diferentes chiles y muchos otros ingredientes, especias y condimentos variados (chocolate, cacahuete, tomate, ajonjolí, entre otros), obteniendo una pasta roja, roja oscura, negra. 2 Guiso de carne de guajolote, pollo o cerdo que se prepara con esta pasta (DEM, DM, DA, DLE, DGGS, DELGM).

Actividad formativa

1) Presente el grupo sintagmático con el vocablo mole: *mole coloradito*, *mole de cacahuete*, *mole de camarón*, *mole de cuatete*, *mole de iguana*, *mole de olla*, *mole de panza*, *mole de pollo*, *mole de puerco*, *mole mexicano*, *mole negro*, *mole poblano*, *mole rojo*, *mole rojo de pollo*, *mole verde* y *mole verde de pollo*.

2) Proporcione los enlaces a los diccionarios de donde se tomaron las definiciones.

a) Escoge un sintagma que llame tu atención, busca en los diccionarios que te proporcionó tu profesor/a la definición y comenta al grupo tu hallazgo.

b) ¿Te gustaría comer mole? Comenta con el grupo tu respuesta.

c) Elabora un glosario con los nombres de los ingredientes, escribe una descripción sencilla de cada uno y busca una imagen para ilustrarlo.

⁵ De los Santos Brito (2020: 209) señala que “un mexicanismo es la unidad léxica que habitualmente se usa de manera característica o particular en el español de México; esto incluyen los términos adaptados de procedencia autóctona o extranjera, con extensión geográfica de uso hasta en cuatro países americanos, criterio que se amplía principalmente a países centroamericanos (Lope Blanch, 1989: 23) atestiguados en el DA y en DLE”.

⁶ En el índice de disponibilidad ocupan las posiciones 20, 22 y 70, respectivamente.

2.1 Tequila

Del náhuatl *tequillan*, literalmente ‘lugar de tributos o lugar de trabajo’; de *tequitl* ‘tributo’ o *tequiotl* ‘trabajo’ y *llan* variante de *tlán*, ‘lugar de’. Destilado mexicano obtenido del agave *tequilana* variedad azul (*Weber*), que crece principalmente en Jalisco. Es una bebida que cuenta con denominación de origen, de modo que solo puede producirse en esa entidad y en algunas partes de otros estados como Nayarit, Guanajuato, Tamaulipas y Michoacán (DEM, DM, DELGM, DGGS, DPD, DLE, Côte *et al.* 2003, Moreno de Alba, 2003).

Actividad formativa: composición de textos.

1) Proporcione lecturas relacionadas con el tema. A partir de esas lecturas se puede usar la diversidad léxica para:

- a) Elaborar desde textos breves hasta artículos. Algunas sugerencias para desarrollar el contenido de la composición textual: el origen de las voces, la planta de la que se extrae, procedimiento de obtención, clasificación del tequila, nombres de las bebidas que se preparan con tequila, etcétera.
- b) Diseñar mandalas alusivos a los componentes de la bebida.

3.1 Chile

De la voz náhuatl *chilli*, fruto que se usa como condimento y forma parte fundamental de la alimentación mexicana tradicional (DA, DEM, DM, DELGM, DLE, DGGS).

Actividad formativa

1) Presente el grupo de familia léxica con el segmento común *chil* como marca de palabra: *chilaca*, *chilacayote*, *chilaquiles*, *chilchote*, *chilpachole*, *chilposa*, *chilpozonte*, *chiltepín*, *chipotle*; con el sufijo *-ate chilate*, *-orio chilorio* y parasintéticas como *enchiladas* y *enchilado*.

- a) De la familia léxica elige dos vocablos que te atraigan fonéticamente.
- b) En los diccionarios recomendados consulta la definición de cada vocablo elegido.
- c) Visita el mercado de la ciudad e investiga cuántas variedades de chile venden.

Creación propia con datos del Diccionario de léxico disponible de mi autoría.

Con los vocablos elegidos en *Alimentos y bebidas* para las actividades didácticas, se trabajan los saberes de etimología (origen de las voces), léxico diferencial (mexicanismos, americanismos), sintaxis, semántica (significado de composiciones sintagmáticas) y morfología (familias léxicas).

El campo

Este es otro de los centros de interés que confirma que el léxico diferencial de uso particular de los mexicanos proviene principalmente de centros representativos del rico patrimonio cultural, lingüístico, gastronómico, social y de los recursos naturales –flora y fauna– del territorio mexicano (De los Santos Brito, 2020: 202). La Tabla 2 contiene los temas sugeridos para trabajar: *servicios en el campo, flores de México y vocablos de especialidad*.

Tabla 2. *El campo*

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

1 Servicios en el campo

Actividad formativa

1) Presente un video con música e imágenes interesantes del campo. Invite a los estudiantes a concentrarse y pensar en cosas que hay y que no hay en el campo. Para trabajar los adverbios de negación, tome los ejemplos que han aportado los estudiantes o presente una lista predeterminada de unidades léxicas con la siguiente sintaxis:

a) con uso inicial de adverbios de negación *no*: *no hay muchos carros, no hay mucha contaminación, no hay [buena señal de] internet, no hay ruido, no hay señal, no hay autos, no hay cobertura telefónica, no hay comodidad, no [hay] crimen(es), no [se percibe] delincuencia, (...)*.

b) con uso inicial de adverbios de negación *sin*: *sin contaminación, sin desarrollo, sin prisa, sin dinero, sin distracciones, sin electricidad, sin escuelas [suficientes], sin estrés, sin estudios [universitarios], sin hospitales [cercanos], (...)*.

c) En parejas, comenten los servicios que sí hay en el campo de su lugar de origen. Redacten cinco ejemplos de servicios con *no* y cinco ejemplos de servicios con *sin*.

1.1 Refranes

Actividad formativa

1) Pida a cada estudiante que recuerde o que busque un refrán en el que se mencione un mes del año y que exprese la actividad agrícola que lo caracteriza. Ejemplo: “Milpa que no se le ve la cara en mayo, ni zacate para caballo”.

a) ¿Qué es un refrán?

b) Reúne tres refranes en los que se hable de meses del año.

2 Flores de México para el mundo

2.1 Dalia. El nombre náhuatl es *aztlaxochitl* ‘flor de garza’.

Flor simbólica de México (Decreto 1963). Cada una de las plantas y sus flores de muchas especies del género *Dahlia* son originarias de México y cultivadas actualmente en muchos países para ornato (DEM, DM, DLE).

Actividad formativa

a) Busca en los diccionarios sugeridos o en otras fuentes por qué se le llama dalia, cuántas variedades y especies hay, qué colores tiene y en qué países se produce.

b) ¿Es comestible?, ¿de uso medicinal?

c) Reúne diversas imágenes de esta flor.

2.2 Cempasúchil. 1 Del náhuatl *cempoalli* ‘veinte’ y *xochitl* ‘flor’; ‘flor de veinte pétalos’. Planta herbácea de la familia de las compuestas, originaria de México, con flores amarillas o anaranjadas, con olor fuerte, que tiene usos medicinales. 2 Flor de esta planta, muy usada para adornar las tumbas, sobre todo el Día de Muertos (DLE, DM, DA, DEM, DGGs, Côte, et al).

Actividad formativa

a) ¿En qué mes se celebra el Día de Muertos en México?, ¿cómo se festeja?

b) ¿Qué simboliza la flor de cempasúchil en ese evento étnico-cultural?

c) Además de la flor de cempasúchil, ¿qué otros productos se ponen en las ofrendas?

d) Reúne imágenes de cempasúchil de diversos colores.

2.3 Nochebuena. Del náhuatl *cuetlaxochitl* ‘flor que se marchita’, ‘flor de cuero’. Planta de la familia de las euforbiáceas, con hojas pubescentes, de borde entero, y pequeñas flores de color amarillo. Durante la floración las hojas cercanas a la inflorescencia se vuelven rojas. Crece en climas cálidos, florece en invierno y es muy usada como ornamento en la época navideña. Originaria de México y Guatemala (DEM, DA, DM, DLE, DGGs).

Actividad formativa

- Además del rojo, color original de la nochebuena, ¿en qué otros colores se produce?
- Investiga en qué países han adaptado la flor de nochebuena y el nombre que tiene en cada uno de ellos.
- En una tabla organiza los datos de las tres flores que ha regalado México al mundo.
- Elabora un *collage* de imágenes de las tres flores mexicanas vistas en clase. Exponlo en un espacio público o en línea.

3.1 Vocablos de especialidad

Actividad formativa

- Forma palabras anteponiendo el segmento *agro* a los siguientes términos técnicos: *ecología, ecosistema, empresa, forestal, industria, pecuario, químico y sistema*.
- A continuación, consulta su definición en diccionarios generales o especializados.
- En una tabla anótalos en orden alfabético con sus respectivas definiciones.
- De los términos técnicos que se formaron ¿cuáles representan áreas emergentes del conocimiento? ¿Cuáles te interesaría conocer más?

Creación propia con datos del Diccionario de léxico disponible de mi autoría.

Con vocablos relacionados con el campo, trabajamos sintaxis (adverbios de negación *no* y *sin*), paremiología (refranes), léxico diferencial (mexicanismos) y morfología (formación de palabras con *agro*-).

La escuela

Es un tópico que destaca por la heterogeneidad del léxico recogido: dependencias, personal, objetos académicos, listados de asignaturas, etcétera.

(Fernández Juncal, 2013: 37; López Meirama y Álvarez de la Granja, 2014: 91; Pérez Jiménez, 2015: 118-122). Por otra parte, resalta la importancia que tiene aquí la presencia de una diversidad de verbos (De los Santos Brito, 2020: 103-104). En la propuesta didáctica (Tabla 3) resaltamos actividades con el verbo diferencial *platicar*, el uso de *diminutivos* como rasgo característico del habla mexicana y las *formas acortadas* (rasgo típicamente asociado al lenguaje juvenil) relacionadas con deportes, todas de uso común en el español de México.

Tabla 3. La escuela
ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

1 Sinónimos del verbo *platicar*

Platicar es un verbo típico del habla mexicana que se refiere a [1.] “Hablar o conversar dos o más personas unas con otras intercambiando ideas, contando cosas, etc. 2. Contar o relatar algo” (DEM, DLE).

Actividad formativa

- a) Con tus compañeros identifica otros verbos sinónimos de *platicar*.
- b) Después de haber identificado algunos verbos, busca su definición en los diccionarios.
- c) Además de México, ¿en qué otro país crees que se use el verbo *platicar*? Investiga si se usa en otros países. Puedes preguntar en redes sociales a personas hispanohablantes.

2 Formación de palabras

1) Explique cómo se forman nuevas palabras a partir de otras. Señale qué es una base léxica, qué es un diminutivo y cómo se forman con sufijos. Dé un ejemplo con una base léxica y el sufijo *-ito*. Amplíe la información de otros sufijos que también forman diminutivos: *-illo*, *-eta*, *-in*, etc. ¿Por qué unos diminutivos se encuentran registrados en el diccionario y otros no?

Actividad formativa

- a) En los diccionarios recomendados busca de qué palabra derivan estos diminutivos: *banquito_m*, *cartoncillo_m*, *cuadernillo*, *mosquito*, *plazoleta*, *plumilla*, *plumín* y *puntilla_m*.
 - b) ¿Qué diminutivos se usan más en México?, ¿cuáles se usan en otros países de América?
-

c) También busca *almacenito*, *bosquecito* y *tiendita*. Si no aparecen, ¿cómo puedes saber de qué palabras se derivan?

Tarea: a partir de palabras propuestas, invite a los estudiantes a generar nuevas unidades léxicas.

Nota: en algunos diminutivos los subíndices *a* y *m* indican que son americanismos y mexicanismos respectivamente.

3 Juguemos a acortar palabras

Algunos de los deportes que más se practican en México son *fútbol*, *basquetbol*, *voleibol* / *volibol* y *beisbol*. Todos son vocablos adaptados del inglés, que reconocemos como voces americanas porque se usan en más de cinco países hispanohablantes (DA, DEM, DLE, DM, DPD). El vocablo *voleibol* tiene la variante mexicana *volibol* (DEM, DM, DGGs).

Actividad formativa

- a) En parejas, practica la pronunciación de los deportes señalados.
 - b) Si acortaras la palabra de cada deporte, ¿qué sílabas quitarías?, ¿cómo quedaría la palabra?, ¿cuál sería su pronunciación?, ¿sería válida?
 - c) Elabora un mapa mental deportivo.
-

Creación propia con datos del Diccionario de léxico disponible de mi autoría.

En las actividades propuestas relacionadas con la escuela se trabajan saberes referidos al léxico diferencial, a la morfología, a la semántica léxica y a la fonética.

4. RECURSOS LEXICOLÓGICOS Y LEXICOGRÁFICOS

A continuación ofrecemos una visión general de los principales diccionarios y corpus de la lengua española, que nutren a los primeros. A estos agregamos el corpus de la Academia Mexicana de la Lengua y los diccionarios centrales del español de México. Finalmente, describimos brevemente el corpus del léxico disponible que tenemos a mano para elaborar ejemplos del uso de estos recursos en la enseñanza-aprendizaje del léxico.

4.1 Diccionarios

Para Lara (1990: 10-11), los diccionarios son obras que nos ofrecen un

[...] léxico lexicográficamente, metódicamente, sistematizado [...] generalmente en forma de libro, donde las palabras de una lengua, de alguno de sus aspectos o de una disciplina determinada aparecen ordenadas alfabéticamente —o con arreglo a otro criterio— y definidas, traducidas o explicadas según su uso, su origen o su historia (DEM).

Describiremos ahora los diccionarios en los que basamos nuestra propuesta de actividades didácticas con enfoque en el léxico.

Diccionario de la lengua española

Es la obra lexicográfica académica normativa por excelencia. Actualmente, con la colaboración de todas las academias, su propósito es recoger el léxico general utilizado en España y en los países hispanicos. Sin duda profesores y estudiantes de español encontrarán en ella recursos suficientes para descifrar textos escritos y orales, definiciones, sinonimias, conjugación de verbos y, sobre todo, distintas marcas que forman parte del artículo lexicográfico, que distinguen determinados elementos léxicos, de los que destacamos el origen etimológico y la marca diatópica, entre otras. Es un diccionario útil para hacer contrastes léxicos con otros diccionarios de carácter integral o diferencial. El registro del léxico es actual y permanente y la versión está diseñada para ser consultada desde cualquier dispositivo conectado a internet.

Diccionario de americanismos

Es una obra destinada a los hablantes o estudiosos del español interesados en conocer las diferencias existentes entre la variedad de lengua que se habla en un determinado país o en varios países hispanoamericanos. Las características que distinguen a la obra definen su utilidad en la enseñanza de ELE: es descriptiva, esto es, carece de propósito normativo; es de uso, ya que recoge los términos manejados con gran frecuencia de uso en la actualidad; su repertorio es dialectal, pues se ocupa de los términos de todas las zonas americanas, desde los Estados Unidos hasta Chile y Argentina; es un repertorio diferencial, del que quedan fuera las palabras que, aunque nacidas en América,

se usan habitualmente en el español general y aun en otras lenguas por ser considerado léxico patrimonial. En síntesis, en el aprendizaje del léxico ayuda a identificar mexicanismos, colombianismos, argentinismos, etcétera.

Diccionario panhispánico de dudas

Es la obra que, respetando las variantes de uso, contribuye a la unidad del español. Orienta sobre lo no fijado mediante la formulación de propuestas guiadas por el ideal de unidad lingüística. Su valor didáctico se encuentra en las respuestas, de forma clara y argumentada, a las dudas más habituales que plantea hoy el uso del español, sean de carácter fonográfico (pronunciación, acentuación, puntuación, grafías, etc.), morfológico (plurales, femeninos, formas de la conjugación, etc.), sintáctico (problemas de construcción y régimen, concordancia, leísmo, dequeísmo, etc.) o lexicosemántico (impropiedades léxicas, calcos semánticos censurables, neologismos y extranjerismos o topónimos y gentilicios de grafía dudosa o vacilante).

Diccionario del español actual

Obra descriptiva e innovadora que registra el léxico vivo del español de España de la segunda mitad del siglo xx. En ese plano destaca lo semántico y lo sintáctico por la construcción de las definiciones y la distribución de las acepciones, con información abundante sobre los distintos niveles de uso de las palabras, sobre sus particularidades gramaticales y sobre su funcionamiento dentro de la frase. No se encuentra en versión digital.

Ahora prestamos atención a las obras lexicográficas del español mexicano publicadas en el siglo xxi.

Diccionario del español de México

Es un diccionario integral del español en su variedad mexicana, elaborado sobre la base de un amplio estudio del Corpus del Español Mexicano Contemporáneo (CEMC). Se trata de una obra original, de carácter descriptivo, elaborada con criterios exclusivamente lingüísticos, considerado el trabajo lexicográfico más completo de la variedad mexicana. Su importancia cultural, lingüística, léxica y didáctica radica en identificar un *núcleo léxico* de la variedad del español hablado en México que constituye el ‘español mexicano nacional’, es decir,

el que se utiliza en todo el país, sin distinción de regiones y de correlaciones exclusivas con grupos sociales determinados; tiene a los mexicanos como punto de referencia, por lo que no se han introducido marcas o indicaciones que permitan reconocer ‘mexicanismos’ o ‘americanismos’ entre los vocablos o las acepciones que lo componen.

Llamamos la atención de profesores y estudiantes a que tomen en cuenta la norma implícita que señala esta obra de que en el español de México hay algunas diferencias ortográficas en relación con la ortografía académica, especialmente en la escritura de palabras de origen extranjero y de origen amerindio. Un postulado comprobado es la tendencia entre los mexicanos a conservar la escritura originaria de los préstamos tomados de lenguas extranjeras y autóctonas, en el que se hace notar que los usos mexicanos de esas palabras no llevan acento, realidad sociolingüística que se evidencia en las investigaciones sobre el léxico disponible. Respecto a préstamos y adaptaciones de las lenguas amerindias, particularmente del náhuatl, se ha optado por asignar el artículo principal a las ortografías reconstruidas en relación con la fonología del náhuatl clásico, debido al valor simbólico que han adquirido en la idea que los mexicanos tenemos de nosotros mismos. Otros apoyos didácticos que se encuentran en el DEM son la conjugación de verbos, la escritura de los números, los gentilicios de la República Mexicana y de los países hispanoamericanos.

Diccionario de mexicanismos

Esta obra destaca por el registro de voces, frases netas del habla típica mexicana, usadas principalmente en las grandes ciudades del centro del país. En la enseñanza del español nos orienta a diferenciar tres tipos de mexicanismos léxicos indicadores del uso diferencial: a) voces empleadas en el español general de México inexistentes en otras variedades; b) voces y construcciones formalmente compartidas con otras variedades que han desarrollado en México valores semánticos propios; y c) voces o construcciones compartidas en forma y significado con otras variedades que muestran en México mayor frecuencia de uso y de generalización. Como se deduce, algunas se comparten con otros países de América, hecho que podría causar confusión por considerarse algunos vocablos como americanismos; de ahí que en las entradas aparece la marca *supranacional* (*supran.*), indicativa de que el artículo señalado es también empleado, al menos, en otro país americano de habla española (2010: xvii). En este momento se encuentra en actualización.

Diccionario breve de mexicanismos de Guido Gómez de Silva

Es un diccionario descriptivo, sincrónico y diferencial que muestra la realidad del uso del léxico desde la segunda mitad del siglo xx y principio del siglo xxi. Es un trabajo lexicográfico y pedagógico muy valioso, porque trata de comparar lo que se dice en México con lo que se dice en otros países de habla española, no se excluyen préstamos de otras lenguas ni neologismos y, en el nivel estilístico, se registran las groserías. En esta obra, un mexicanismo es la palabra, partícula o locución de procedencia española o indígena característica del español de México, especialmente si no la comparte con el español de otros países hispanohablantes.

4.2 CORPUS

En lingüística se llama corpus a “un conjunto formado por miles de textos [...] y cientos o miles de millones de formas que son empleados [...] para conocer el significado y características de palabras, expresiones y construcciones a partir de los usos reales registrados”⁷.

Corpus del Español del Siglo xxi

Es un corpus de referencia general que proporciona información a los profesores de español para desarrollar investigación, programas académicos, material didáctico, manuales de enseñanza, etc., con las características globales que la distinguen, ya que contiene información de todas las variedades relevantes que lo componen. Del español actual contiene textos de todos los tipos y también de todos los países que constituyen el mundo hispanohablante: América (19 países), Europa (España), Asia (Filipinas) y África (Guinea Ecuatorial); de ellos recoge algo más de 333 millones de formas para determinar el significado y características de palabras y construcciones a partir de los usos reales correspondientes al siglo xxi. Los textos clasificados como América superan el 70% y los de España suponen el 30%.

⁷ www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi

Corpus de Referencia del Español Actual

De este corpus es posible extraer información para estudiar las palabras, sus significados y sus contextos. Ofrece una amplia variedad de textos escritos y orales que abarcan más de cien materias distintas, producidos en todos los países de habla hispana desde 1975 hasta 2004. La lengua hablada cuenta con transcripciones de documentos sonoros obtenidos en su mayor parte de la radio y la televisión. La búsqueda didáctica es posible por formas, lemas y categorías gramaticales. Lingüísticamente es punto de partida para investigaciones del español actual y de otros campos, como el de la publicidad, la terminología o la sociología. En la formación de profesores es útil para la elaboración de numerosos productos derivados: gramáticas, diccionarios, tesauros, correctores ortográficos, métodos de didáctica del español y aplicaciones de traducción automática, entre otros.

Corpus Diacrónico del Español

Es un corpus textual de todas las épocas y lugares donde se habló español, desde los inicios del idioma hasta el año 1974. Los profesores e investigadores que se sienten atraídos por la investigación diacrónica pueden extraer información con la cual estudiar las palabras y sus significados, así como la gramática y su uso a través del tiempo. Actualmente, sus registros corresponden a textos escritos de diferentes géneros: narrativos, líricos, dramáticos, científico-técnicos, históricos, jurídicos, religiosos, periodísticos, etcétera. Se pretende recoger todas las variedades geográficas, históricas y genéricas para que el conjunto sea suficientemente representativo. Los estudiosos de la lengua lo utilizan sistemáticamente para documentar palabras, para calificarlas de anticuadas o en desuso, para saber el origen de algunos términos, su tradición en la lengua, y las primeras apariciones de las palabras, entre otros usos.

Corpus del Diccionario Histórico

Corpus útil para profesores de lingüística histórica, pues contiene obras medievales y textos enmarcados entre el siglo XII y 1975, en los que predominan los textos españoles sobre las obras americanas.

Corpus Diacrónico y Diatópico del Español de América

Es un corpus de gran interés para los investigadores y profesores interesados en saber o en delimitar qué es el español de América. Contiene solo textos producidos en ese continente y, por su amplia diversidad geográfica, permite investigar la dialectología histórica de la lengua española en ese lugar. Permite estudiar o repensar fenómenos sociales, históricos y culturales de Hispanoamérica manifestados a través de la lengua española en cuatro siglos de profundidad histórica, desde 1494 hasta 1905, referidos a los períodos fundacional, virreinal, colonial y al primer siglo de la mayoría de las independencias americanas.

4.3 UN CORPUS LÉXICO: DICCIONARIO DE LÉXICO DISPONIBLE

Las investigaciones desarrolladas en la línea de la disponibilidad léxica por lo general son de carácter interdisciplinario; en nuestro caso se trata de un estudio sociolingüístico. El PPDL tiene como resultado final la elaboración de diccionarios de disponibilidad léxica constituidos con el corpus recogido en las investigaciones realizadas en torno al proyecto. Así pues, el corpus de 43, 263 vocablos que recogimos en los 18 centros de interés de una muestra de 2, 468 estudiantes preuniversitarios conforma el *Diccionario de léxico disponible de estudiantes preuniversitarios mexicanos*, el cual destaca por su riqueza léxica y se presenta organizado para su consulta por el propio índice de disponibilidad y por orden alfabético (De los Santos Brito, 2020).

La edición de los materiales es el desarrollo del método y núcleo central de la investigación, cuyo procedimiento de análisis se ha efectuado desde las ocurrencias⁸, pasando por la palabra⁹ hasta llegar a la unidad léxica¹⁰. La aportación de esta investigación es la identificación del léxico diferencial que agrupamos en los componentes de mexicanismos, americanismos,

⁸ Término que se emplea para designar “cada aparición de una palabra en un texto” (Lara, 2006: 155).

⁹ Unidad de denominación. Término técnico de observación y descripción que corresponde a un fenómeno real de las lenguas (Lara 2006: 138-139).

¹⁰ Según la *Ortografía de la Lengua Española* (2010: 521) se emplea esta denominación “para hacer referencia tanto a las palabras gráficamente simples (que serían unidades léxicas univerbales) como a las expresiones complejas formadas por varias palabras que, sin embargo, funcionan de forma unitaria para efectos léxicos (que serían unidades léxicas pluriverbales)”. Según Adelstein (2007:16), en el marco de una teoría lingüística, Cabré (1999) “sostiene que la unidad léxica no es *per se* palabra o término, sino que se trata de una forma léxica a la cual está asociada una gran cantidad de información semántica, que puede tener un valor especializado o no especializado según cuál sea el contexto de uso”.

indigenismos y extranjerismos, clasificación que se identificó en las principales obras lexicográficas de la lengua española y de la variedad mexicana.

5. CONCLUSIÓN

Hacemos una invitación a que, en la práctica docente de la enseñanza y aprendizaje de léxico del español como lengua nativa, segunda lengua o lengua extranjera, encontremos motivos didácticos para realizar actividades utilizando los recursos lexicológicos y lexicográficos (banco de datos de corpus y diccionarios) que nos ofrecen estas disciplinas. Como hemos señalado, el enfoque que proponemos es lexicalizar la gramática, no gramaticalizar el léxico; por tanto, en las actividades propuestas las unidades léxicas se sitúan en el centro: son voces que se han tomado del corpus de léxico disponible de la variedad mexicana, del que hemos seleccionado muestras de diminutivos, indigenismos, mexicanismos y de innovación léxica. Creemos que esta propuesta puede extenderse a la mejora y a la actualización del diseño curricular de programas académicos, de manuales, de materiales didácticos, entre otros recursos de apoyo a la enseñanza-aprendizaje de la lengua-cultura.

BIBLIOGRAFÍA

- Adelstein, Andreína (2007). *Unidad léxica y significado especializado: modelo de representación a partir del nombre relacional madre*. Universitat Pompeu Fabra.
- Arnal Purrol, María Luisa (2002-2004). Proyecto para el diccionario diferencial del español de Aragón. Cuestiones preliminares. En Rosa Ma. Castañer y José María Enguita (eds.). *In memoriam Manuel Alvar (1923-2001)*. *Archivo de Filología Aragonesa* LIX-LX, Zaragoza, Institución Fernando el Católico (CSIC), Tomo II, pp. 1055-1074.
- Artigas Guillamón, María del Carmen (1998). Propuestas metodológicas para el estudio del léxico. *Estudios Románicos*, 10, 9-32.
- Borrego Nieto, Julio (1981). *Sociolingüística rural. Investigación en Villadepera de Sayago*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Cabré, María Teresa (1999). *La terminología: representación y comunicación*. Institut Universitari de Lingüística Aplicada.
- Cabré, Ma. Teresa y Josefa Gómez de Enterría (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Gredos.

- Calahorro Merino, Eva María (2015). *La enseñanza del español para fines específicos: el español jurídico*. [Tesis doctoral]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Málaga.
- Camacho Niño, Jesús (2014). *Teoría de la Lexicografía en diccionarios monolingües del español (Orígenes-Siglo XXI)*. [Tesis doctoral]. Universidad de Jaén.
- Casado Velarde (2017). *La innovación léxica en el español actual*. Síntesis.
- De los Santos Brito, María Cruz Elena (2020). *Análisis del léxico disponible de estudiantes preuniversitarios mexicanos. Léxico diferencial y diversidad lingüística*. [Tesis doctoral]. Facultad de Filología, Universidad de Salamanca. España.
- DEM. *Diccionario del español de México* (2010). El Colegio de México <http://dem.colmex.mx>.
- Fernández Gordillo, Luz (2006). *Tratamiento lexicográfico de los mexicanismos yseudomexicanismos en los diccionarios académicos*. [Tesis doctoral]. El Colegio de México.
- Fernández Juncal, Carmen (2013). *Léxico disponible de Cantabria. Estudio sociolingüístico*. Ediciones Universidad de Salamanca, Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Fernández Smith, Gerard, et al. (2008). *Léxico disponible de Melilla: estudio sociolingüístico y repertorios léxicos*. Arco Libros.
- Lara, Fernando (1990). *Dimensiones de la lexicografía. A propósito del Diccionario del español de México*. El Colegio de México. Jornadas 116. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv26d9mw>
- Lara, Fernando (2006). *Curso de lexicología*. El Colegio de México.
- Lara, Fernando (2016). *Teoría semántica y método lexicográfico*. El Colegio de México.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*, Hove, LTP.
- López Meirama, Belén y María Álvarez de la Granja (2014). Léxico disponible do galego. *Verba: Anuario Galego de Filoloxía*. Anexo 71.
- Marina Paz, Gabriela (2007). *El enfoque léxico: una perspectiva innovadora en la enseñanza de ELE*. Thomson Learning Brasil, Edinumen, pp. 427-430.
- Pérez Jiménez, Emma (2015). *El léxico disponible de los estudiantes preuniversitarios en La Rioja*. [Tesis doctoral]. Universidad de la Rioja.
- Pérez Hernández, Chantal, Moreno, Antonio y Faber, Pamela (1999). Lexicografía computacional y lexicografía de corpus. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, vol. extra 1, 175-213.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=227030>

RAE (Real Academia Española). (2019). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed. [versión 23.4 en línea]. <https://dle.rae.es>.

RAE (Real Academia Española). (2020). *¿Qué es LEIA?* Boletín Mensual. <https://www.rae.es/noticia/que-es-leia>

San Mateo Valdehita, Alicia (2005). *Aprendizaje de léxico en español como segunda lengua. Investigación sobre tres métodos*. [Tesis de maestría] UNED. shorturl.at/iwCM9

Setareh, Ghavamí (2017). *El enfoque léxico y algunos aspectos de la enseñanza del léxico en E/LE con hablantes de persa*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.

Anexo 1

Obras lexicográficas académicas actuales

DLE = Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed. [versión 23.4 en línea]. <https://dle.rae.es>.

DPD = Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. <http://lema.rae.es/dpd>.

DM = Academia Mexicana de la Lengua. 2010 (impreso), 2016 (en línea). *Diccionario de mexicanismos*. <http://www.academia.org.mx>.

DGGS = Gómez de Silva, Guido (2001). *Diccionario breve de mexicanismos*. Academia Mexicana de la Lengua. <http://www.academia.org.mx/obras-obras-de-consulta-en-linea>.

DEA = Seco, Manuel *et al.* (1999). *Diccionario del español actual*. Aguilar.

DEM = *Diccionario del español de México*. 2010. El Colegio de México. <http://dem.colmex.mx>.

Anexo 2

Se han consultado en www.rae.es/banco-de-datos.

CORPES = Corpus del Español del Siglo XXI (versión 0.93, 2021).

CREA = Corpus de Referencia del Español Actual (versión 0.3, 2021).

CORDE = Corpus Diacrónico del Español.

CDH = Corpus del actual Diccionario Histórico. <https://www.rae.es/noticia/que-es-leia>.

CORDIAM = Corpus Diacrónico y Diatópico del Español de América.

<http://redea.cordiam.org>

GDN = *Gran Diccionario Náhuatl* (2012). Universidad Nacional Autónoma de México. <http://www.gdn.unam.mx>.

El español como lengua de herencia ¿un asunto de importancia para México?

Daniela Stransky¹
Universidad de Florida

Marina Cuartero Marco²
Universidad de Florida

Resumen: En el presente trabajo abordamos nociones fundamentales para comprender los sistemas lingüísticos de los hablantes de herencia del español. Presentamos los aspectos más característicos de estos hablantes: sus sistemas lingüísticos, posibles explicaciones teóricas, identitarias y sociales de estos, así como la evolución en la educación para el español de herencia en Estados Unidos. Con esta información, nuestro objetivo es fomentar aproximaciones pedagógicas en la educación superior mexicana que satisfagan las necesidades particulares lingüísticas y socioafectivas de un perfil de hablante que hasta la fecha se ha equiparado con hablantes monolingües y aprendientes de español como segunda lengua. Es necesario reflexionar al respecto y brindar a quienes son hablantes de herencia y se encuentran en las instituciones formativas de México una pedagogía particular que les permita ser incluidos tanto en la vida educativa como laboral del país; se podría así evitar, por un lado, la discriminación estructural a la que se ven expuestos cotidianamente por su condición bilingüe y, por otro, la estigmatización relacionada con su variante dialectal del español.

Palabras clave: español como lengua de herencia, hablantes de herencia, bilingüismo, pedagogía crítica, migración de retorno.

Abstract: In this paper we address fundamental notions to understand the linguistic systems of heritage speakers of Spanish. We present

-
- ¹ Adscrita como profesora, asistente de investigación y alumna a la Universidad de Florida. Líneas de interés: Adquisición, mantenimiento y pérdida de la sintaxis del español en contextos de diglosia o bilingüismo, pedagogía para hablantes de herencia, enseñanza y adquisición de la sintaxis del español como segunda lengua y lengua de herencia, relación entre lengua y racismo.
 - ² Adscrita como profesora, asistente de investigación y alumna a la Universidad de Florida. Líneas de interés: Pedagogía para hablantes de herencia, factores socioafectivos, ideología lingüística, análisis de redes personales, mantenimiento y revitalización de lenguas indígenas.

the most characteristic aspects of these speakers: their linguistic systems, some theoretical, identity-based, and social explanations of them, and the evolution of heritage Spanish education in the United States. With this information, our objective is to promote pedagogical approaches in Mexican higher education that satisfy the linguistic and socio-affective needs of a particular speaker profile that to date has been equated with that of monolingual speakers and learners of Spanish as a second language. It is necessary to reflect and provide to heritage speakers of Spanish in Mexican educational institutions with a particular pedagogy that allows for their inclusion both in the country's academic and working life. This is necessary to avoid, on the one hand, the structural discrimination they are exposed to on a daily basis due to their bilingual condition, and, on the other, the stigmatization related to their dialect of Spanish.

Keywords: Spanish as a heritage language, heritage speakers, bilingualism, critical pedagogy, return migration

*“Even our people, other Spanish speakers
nos quieren poner candados en la boca.*

They would hold us back with their bag of reglas de academia”

(Anzaldúa, 1987)

1. INTRODUCCIÓN

El campo de estudio de las lenguas de herencia se ha desarrollado con mucho éxito en Estados Unidos y Canadá (donde hay más de 300 lenguas de herencia), especialmente en los últimos veinte o treinta años (Cummins, 2005; Kagan y Dillon, 2012). En Europa en general se le ha abordado bajo el paraguas de los estudios sobre bilingüismo, aunque en años recientes se cuenta ya con un campo de estudio propio (p. ej., Flores y Barbosa, 2011; Meisel *et al.*, 2013; Rothman, 2007; D’Alessandro, 2017, entre otros). Se trata de un campo que cuenta con suficientes trabajos de investigación teóricos y empíricos (como Polinski, 2018; Potowski, 2018; Beaudrie y Fairclough, 2012; Pascual y Cabo y Montrul, 2021) que explican cómo se desenvuelven los dos sistemas lingüísticos en la cognición de los hablantes y qué pasa con el desarrollo de las lenguas de herencia al entrar en contacto con las lenguas mayoritarias.

Además, se estudia el papel que cumplen las ideologías lingüísticas negativas y las negociaciones de la identidad en las interacciones bilingües de estos hablantes. En consecuencia, existe ya suficiente información en los campos de la sociolingüística, psicolingüística, variación lingüística, lingüística teórica y pedagogía crítica para poder examinar el fenómeno de manera objetiva (Pascual y Cabo y Montrul, 2021).

La presente nota de investigación indaga en la noción de lengua de herencia, analiza las características de sus hablantes y muestra los rasgos más frecuentes del sistema lingüístico de estos con base en la literatura más relevante y los estudios científicos que así lo avalan. Asimismo, presenta los marcos teóricos más influyentes y con mayor adecuación explicativa que se han desarrollado en las últimas décadas sobre este campo; hace, por último, especial énfasis en los métodos críticos para enseñanza del español como lengua de herencia, con un enfoque crucial basado en la justicia social y la no discriminación.

En consecuencia, los objetivos de esta nota son fundamentalmente tres: (i) presentar un enfoque epistemológico diferente al que propone al hablante monolingüe estandarizado como el hablante ideal; (ii) hacer notar que las necesidades lingüísticas, afectivas y sociales de los hablantes de herencia son muy diferentes a las de los aprendientes de L₂, dado que las experiencias escolares y de adquisición son bastante dispares; (iii) informar sobre los acercamientos teóricos más influyentes y explicar por qué los enfoques deficitarios pueden ser desestimados con la información científica que hasta ahora tenemos.

2. QUÉ ES UNA LENGUA DE HERENCIA

El concepto de lengua de herencia (L_H) ha sido definido de diversas maneras. Algunas de las definiciones más conocidas son las de Fishman (2001), Polinsky y Kagan (2007), Rothman (2009) y Valdés (2001). Fishman (2001) identifica tres tipos de L_H según su condición sociohistórica respecto a la lengua mayoritaria: lenguas inmigrantes, lenguas indígenas y lenguas coloniales. En el caso del español en los EE. UU., esta lengua es colonial e inmigrante a la vez: fue traída por los españoles durante la colonización de América del Norte — de la que aún quedan resquicios en Nuevo México (Bills y Vigil, 2008)—, y es actualmente una lengua de gran importancia en EE.UU. por la gran población de inmigrantes hispanohablantes (Noe-Bustamante *et al.*, 2020). Por otro lado, Valdés (2001) definió la L_H como la lengua no dominante que quienes

eran hablantes bilingües adquirirían en el hogar y en la que demostraban cierta destreza, aunque fuera receptiva.

Con base en estas dos definiciones de la LH, una basada en factores históricos, sociales y políticos, y otra que considera exclusivamente la destreza lingüística, Polinsky y Kagan (2009) categorizaron a una como definición “amplia” y a otra como “estrecha”. La primera tiene en cuenta especialmente la relevancia familiar y la conexión cultural para motivar al hablante a estudiar su lengua de herencia, pero no considera el conocimiento lingüístico como requisito fundamental para identificar a alguien como hablante de herencia (HH). La definición “estrecha” de Valdés limita la LH a ser la primera adquirida, adquisición que se vio interrumpida por una lengua mayoritaria; esto da lugar a un continuo de hablantes con diferentes habilidades lingüísticas.

Una definición más reciente es la de Rothman (2009), que caracteriza la LH según su contexto de adquisición y el papel del *input*. De acuerdo con esta conceptualización, la LH se adquiere de manera natural en casa o en el contexto al que estén expuestos los hablantes a una temprana edad gracias a los mecanismos para la adquisición lingüística. A diferencia de la lengua dominante o la de hablantes monolingües, la LH no es dominante en la sociedad, y este estatus condiciona la calidad³ y la cantidad de *input* que reciben los hablantes durante su adquisición. Además, este enfoque tiene en cuenta que la lengua dominante de la sociedad influirá en la adquisición de la lengua no dominante, la de herencia, ya que la escolarización será principalmente en la lengua dominante.

2.1 Quiénes son sus hablantes

Las lenguas heredadas se adquieren en la vida cotidiana de manera simultánea o secuencial con respecto a la lengua dominante. Por tanto, quienes hablan una LH serían caracterizados por la psicolingüística y la literatura de adquisición de primeras lenguas como bilingües asimétricos tempranos o simultáneos. Considerando las definiciones anteriores, podemos describir el perfil de hablante de herencia (HH) como una persona cuya lengua dominante será, por ejemplo, el inglés y su lengua no dominante, de herencia, el español. Según desarrollen sus habilidades, se caracterizarán desde oyentes pasivos (bilingües receptivos) hasta bilingües con dominio de las dos lenguas. Cuando los individuos bilingües desarrollan dos lenguas, estas se relacionan entre sí a lo largo de dimensiones que van desde lo sociopolítico hasta lo neuropsicológico.

³ Entiéndase como “calidad” el tipo de *input* que los hablantes reciben en la infancia, el cual puede ya presentar señales de atrición por el contacto de lenguas.

Mientras que en hablantes monolingües la adquisición única, las funciones del lenguaje y el estatus sociopolítico por lo general se encuentran alineados entre sí, en HH estas tres dimensiones lingüísticas se encuentran disociadas, lo que genera consecuencias en la gramática internalizada de estos hablantes (Montrul, 2012).

El desarrollo de la LH dependerá, además, de la vitalidad de cada generación a favor de la lengua mayoritaria del país receptor. Factores demográficos como el lugar de nacimiento y la edad de llegada de quienes son HH, padres o abuelos, van a determinar tanto la pertenencia a la primera, segunda o tercera generación, como el grado de mantenimiento de la LH, el cual se puede ver limitado a medida que se suceden las generaciones (Fishman, 2001a).

La información que se proporciona en esta nota de investigación está en particular relacionada con HH de español como LH que se encuentran en EE. UU., principalmente en estados como California, Texas, Arizona, Florida, Illinois, entre otros. En el caso de México, los HH pueden habitar en cualquiera de los dos lados de la frontera; en algunos casos llegan de EE. UU. a tomar clases en nuestras instituciones educativas para adquirir de nuevo su español y/o ampliar su repertorio lingüístico. Quienes son más vulnerables deciden retornar para acompañar un movimiento familiar que puede estar relacionado con una deportación o ser ellos mismos quienes enfrenten el retorno forzado. A continuación abordaremos los aspectos característicos de estos hablantes, sus sistemas lingüísticos y posibles explicaciones teóricas, identitarias y sociales al respecto.

2.2 Características de la LH y sus hablantes

La LH, como mencionamos arriba, se adquiere desde el nacimiento, en el hogar, gracias al *input* natural y a los mecanismos de adquisición de la primera lengua (Rothman, 2009). Sin embargo, los HH están rodeados por una lengua mayoritaria con prestigio social (p. ej., Pascual y Cabo, 2015), lo que resulta en una situación de desventaja para la adquisición de la LH, en comparación con el *input* que recibirían los hablantes de esa lengua en un entorno completamente monolingüe (p. ej., Polinsky y Scontras, 2020). Debido a estos factores contextuales, la adquisición única da lugar a hablantes cuyas habilidades lingüísticas oscilan de uno a otro polo de continuos como los siguientes (p. ej., Beaudrie y Fairclough, 2012): contacto equilibrado/no equilibrado con español/inglés, destrezas distintas en la variedad vernácula o en la estándar, destreza fluida o mínima en la LH. La ubicación en estos continuos se debe a los tres resultados principales derivados de la adquisición de la LH: adquisición

incompleta, influencia interlingüística, atrición o adquisición divergente (Polinsky, 2018; Polinsky y Scontras, 2020). En primer lugar, la influencia interlingüística aparece a causa del cambio inducido por el contacto de lenguas y el movimiento de la lengua dominante a la no dominante, lo que afectaría a dominios como el léxico o la gramática. En segundo lugar, la atrición ocurre por la falta de mantenimiento de la lengua y la pérdida consecutiva de un elemento gramatical que anteriormente ya había sido adquirido con éxito. Por otro lado, la adquisición es divergente cuando el hablante adquiere un sistema que en esencia es diferente al de la base monolingüe, porque el *input* recibido es diferente al de un hablante monolingüe (Rothman, 2009; Polinsky y Scontras, 2020). Por último, la adquisición incompleta implica que hay una interrupción en el aprendizaje de la primera lengua, lo que impide que esta se desarrolle completamente. Este tema se tocará en profundidad en el apartado 2.3.

Los HH comparten algunos aspectos con otros bilingües —como los aprendientes tradicionales de español como segunda lengua (L2) o lengua extranjera—, por ejemplo, el de la influencia interlingüística. Sin embargo, debido a que los HH adquieren la lengua de manera natural y no en el aula, sus sistemas lingüísticos son más similares al de los hablantes monolingües. Mientras que los aprendientes de L2 adquieren la lengua una vez que ha pasado el periodo crítico y en un entorno formal, con exposición constante a la escritura y al conocimiento metalingüístico, los HH adquieren el idioma durante la infancia y suelen tener poca experiencia en el aula con la lectoescritura o con explicaciones gramaticales del español. El conocimiento de la LH suele provenir exclusivamente de interacciones orales con miembros de la familia, por lo que los temas pueden estar en general restringidos a un ambiente informal o coloquial (Montrul, 2016). Este contexto de adquisición hace que los HH desarrollen un vínculo afectivo estrecho con su LH por ser la lengua familiar, algo de lo que carecen los aprendientes de L2.

Numerosos estudios han contribuido a describir y caracterizar el español hablado en EE. UU. (véase Román *et al.*, 2019), entre ellos los primeros trabajos de Silva-Corvalán en las décadas de los ochenta y noventa, y de Lipsky, Montrul, y Otheguy y Stern en los primeros diez años del siglo XXI. Quizá el estudio más influyente al respecto sea el de Benmamoun, Montrul y Polinsky (2013), que presenta una lista exhaustiva de las características legítimas de un español que existe y que se fortalece cada día más en EE. UU. Aunque la heterogeneidad es la norma (Pascual y Cabo y Montrul, 2021), las divergencias más frecuentes con el español estándar monolingüe se encuentran en el área de la morfosintaxis, sobre todo en el aspecto y el modo; la mayor presencia de pronombres de sujeto; el uso de preposiciones; el desuso de la “a” personal; la omisión de determinantes; la concordancia de género; el intercambio del infinitivo y

gerundio; el orden de los constituyentes; la omisión del complementante *que*; el cambio de código; y los préstamos léxicos.

Siguiendo a Pascual y Cabo y Montrul (2021), los factores más importantes que delimitan las destrezas de los hablantes de herencia del español son los siguientes: (i) la condición de lengua minoritaria y estigmatizada frente a la lengua mayoritaria de prestigio en la sociedad; (ii) la vitalidad y el valor socioafectivo de la L_H tanto en la comunidad como en el ámbito familiar; (iii) la falta de oportunidades e incluso el rechazo a hacer uso de la lengua en el ámbito público; (iv) la falta de acceso a la escolarización formal en español; (v) la edad de adquisición de cada una de las dos lenguas y el subsecuente cambio a la lengua dominante de la sociedad; (vi) la cantidad, calidad y frecuencia del *input* recibido; y (vii) la influencia interlingüística.

La comparación entre hablantes de L_H y de L_2 no es accidental. Una vez que los HH llegan a la adolescencia, la lengua de la sociedad es la dominante, y no la de herencia. Montrul (2016) señala que cuando la L_H se vuelve la secundaria, “manifiesta muchas características similares a la interlengua de los aprendientes de L_2 ” (Montrul, 2016: 249). Debido a esto, muchos hablantes de herencia son ubicados en clases de L_2 y utilizados como comparación para investigar métodos de instrucción efectivos (p. ej., Potowski, Jegersky y Morgan-Short, 2009). El estudio de Potowski *et al.* (2009) comparó dos tipos de instrucción para enseñar el subjuntivo en un grupo mixto de HH y aprendientes de L_2 . Evaluaron la interpretación, producción y juicio gramatical de los dos tipos de estudiantes antes y después de ser instruidos formalmente en el subjuntivo. Los resultados mostraron que los aprendientes de L_2 tuvieron más ganancias o aprendizaje que los HH . Este segundo grupo se benefició en menor medida de la instrucción formal, hecho que se atribuyó a sus experiencias lingüísticas pasadas. El artículo concluía que es necesario determinar tipos de instrucción que sean más beneficiosos para los HH , ya que resulta inadecuado, además de improductivo, aplicar con ellos metodologías diseñadas para enseñar la L_2 . Un estudio posterior de Torres (2013) ratificó el resultado de que los HH podrían tener una orientación a la instrucción diferente a la de los aprendientes de L_2 .

Una propuesta reciente de metodología son los “enfoques macro”, que priorizan la creación de significado a nivel discursivo más que las formas lingüísticas al nivel de la oración (Parra, Llorente Bravo y Polinsky, 2018). En estos enfoques, en lugar de centrarse en aspectos gramaticales exclusivamente, se integra la gramática en textos relevantes para la comprensión y el análisis de contenido, basándose en el principio de Halliday de que el lenguaje es una herramienta de creación de significado (Halliday, 2007). En la práctica, Parra *et al.* (2018) mostraron que, después de un semestre de enfoque macro, los estudiantes mejoraron la habilidad lingüística de narrar de manera más

compleja, con un uso más variado de tiempos verbales y de marcadores del discurso.

2.3 Enfoques teóricos para el análisis de la LH

La comparación entre los sistemas lingüísticos de los hablantes monolingües y los HH resultó inadecuada a lo largo de varias décadas, pero en los últimos años han aparecido diferentes enfoques teóricos que tratan de dar cuenta de las características y divergencias de los sistemas lingüísticos de estos dos tipos de hablantes. Las posturas formales más influyentes son cuatro: el enfoque de atrición de la lengua materna (Polinsky, 2011), el enfoque de adquisición incompleta (Montrul, 2008; 2009; 2013), el de diferencias en el *input* (Pires y Rothman, 2009) y, finalmente, el reajuste de rasgos y acceso diferenciado (Putnam y Sánchez, 2013; Pérez-Cortes, Putnam y Sánchez, 2019). Los dos primeros son desarrollados por algunos autores (Montrul, 2009; 2013; Silva-Corvalán, 2003; 2014) como un mismo fenómeno y, aunque hay claras diferencias entre ellos, se pueden agrupar dentro de un enfoque deficitario del sistema. En este tipo de enfoque se considera que los sistemas lingüísticos de los HH son incompletos, rotos o defectuosos. Por tanto, lo que el profesorado busca es componer o completar en el mejor de los casos, o incluso invalidar, el uso de la variante dialectal de estos hablantes. Las dos posturas finales, por el contrario, defienden una hipótesis no deficitaria, donde científicamente se considera que no pueden existir adquisiciones incompletas en primeras lenguas a menos que exista una patología en el hablante. Sobre las bases empíricas y epistemológicas de estos enfoques hablaremos en el siguiente apartado; sobre el vínculo que existe entre estos enfoques y las perspectivas pedagógicas se hablará en el apartado 3.

2.3.1 Déficit representacional

Dos posturas fundamentales defienden la idea de un déficit representacional: la adquisición incompleta y la atrición. Aunque algunos autores como Montrul (2009) y Silva-Corvalán (2014) en algunas ocasiones hablan de las dos como un mismo fenómeno, hay una clara distinción entre ellas. A pesar de que ambas son procesos e instanciaciones de pérdida lingüística a nivel individual, desde un punto de vista adquisicionista, el término “adquisición incompleta” implica que algunos aspectos gramaticales de la lengua no alcanzaron los niveles apropiados cuando el niño se encontraba todavía en el proceso de

desarrollo lingüístico de la lengua materna. Esto es consecuencia de que el niño no fue expuesto a suficientes ejemplos de la propiedad en cuestión debido a la interrupción del *input*. Por tanto, una propiedad gramatical que emerge y se domina durante la adquisición temprana en sujetos monolingües, puede quedar en un dominio parcial en estos niños bilingües.

2.3.1.a MONTRUL, 2009; 2013

Existen dos posturas sobre adquisición incompleta: una hace referencia a un proceso de adquisición que no llega a completarse debido a la interrupción abrupta del *input* de la primera lengua (Montrul, 2009); otra postura de la misma autora, un poco más suavizada, plantea que los HH no fueron expuestos a suficientes datos lingüísticos (Pascual y Cabo y Montrul, 2021). Mientras que la primera pone atención en el hablante, la segunda se enfoca más en el *input* escaso o en la calidad de este.

Pascual y Cabo (2013) menciona que la noción de adquisición incompleta ha sido la más usada y la más influyente hasta hace algunos años. La representante más visible de este punto de vista es Montrul (2008; 2009; 2013); sin embargo, antes de la suya existieron posturas similares, como la *Hipótesis de la Incompletud* (Schachter, 1990; Bley-Vroman, 1990), una manera de nombrar una deficiencia en el desarrollo de ciertas propiedades de las segundas lenguas. Pascual y Cabo (2013) señala que el término propuesto por Montrul (2008) es problemático por varias razones; la primera es que el término y la caracterización de este punto de vista resultan muy amplios y no explican minuciosamente las distinciones entre las propiedades que son parte del *input* recibido y las que no lo son. La segunda razón es que el término, aunque es meramente descriptivo, puede traer consecuencias negativas en tanto que parece generar una falsa dicotomía entre “completo” vs. “incompleto”, dado que el proceso de adquisición es exactamente el mismo que el de los hablantes monolingües. En este sentido, el término “incompleto” sería inadecuado debido a que el proceso de adquisición es completo⁴, pero proviene de un *input* diferente al que reciben los monolingües. Entonces el *input* sería diferente, ya que se sabe que existe influencia interlingüística en la primera generación de migrantes adultos, incluso cuando llevan poco tiempo de haber llegado al país receptor. También aclara que la idea de “incompleto” no se debe entender

⁴ Puesto que típicamente los individuos poseen un aparato cognitivo sano y completo.

como “salvaje”⁵ dado que tanto las gramáticas completas como las incompletas estarían constreñidas a la facultad del lenguaje.

2.3.1.b. POLINSKY, 2011

Por otro lado, la atrición implica que cierta propiedad lingüística que había llegado a un punto estable en la adquisición a cierta edad desaparece años después. El enfoque de Polinsky, entre otros, muestra datos empíricos de niños y adultos que señalan la existencia de reanálisis a consecuencia de la atrición por falta de *input* consistente. Esto es, hay una pérdida de propiedades sintácticas que alguna vez fueron adquiridas. La explicación que hace Polinsky sobre la atrición como pérdida lingüística ha sido también explorada desde diferentes enfoques. Pascual y Cabo (2013) advierte que la pérdida lingüística y la atrición, aunque son procesos similares, no son sinónimos, pues la primera hace referencia a una idea de “todo o nada” y la segunda se refiere a una pérdida parcial del sistema. El autor sostiene que, así como existe un continuo en términos de destreza, también hay diferentes niveles de atrición que se pueden manifestar en el procesamiento, tales como la recuperación léxica o la simplificación morfológica.

Para asegurar que existe atrición son necesarias dos condiciones: (i) debe haber evidencia de que la propiedad que se está estudiando fue adquirida; y (ii) debe haber evidencia de que la propiedad se encuentra estable en el sistema del individuo (Pascual y Cabo, 2013: 36).

Existen posturas que explican la atrición desde la *Hipótesis de la Regresión* postulada por Jakobson (1941), la cual plantea que las primeras propiedades que se adquieren son las últimas en perderse. También existe la *Hipótesis del Umbral de Activación* postulada por Paradis (2004), en la que se explica que las propiedades más usadas son las más activas y las que menos se usan son menos activas, se encuentran más inhibidas y, por lo tanto, más vulnerables a perderse. Asimismo, la *Hipótesis de la Interfaz* (Sorace, 2011) defiende que, al tener dos sistemas lingüísticos en la mente/cerebro, puede existir mayor costo cognitivo debido a las limitaciones de la cognición humana, y este costo puede estar relacionado con problemas de procesamiento bilingüe en las interfaces externas, como la interfaz de la sintaxis con el discurso. Este efecto podría hacer

⁵ Entiéndase por “salvaje” una gramática que no se encuentra constreñida a las limitaciones del aparato cognitivo humano.

que las estructuras que se encuentran en estas interfaces sean más proclives a pérdida.

Montrul (2013) plantea que es posible que estos dos fenómenos de pérdida lingüística puedan coexistir en dominios gramaticales diferentes. También propone que ciertos aspectos adquiridos de manera incompleta se ven sometidos a atrición. Sobre esto, Pascual y Cabo (2013) resalta que hay que tomar con precaución estos términos, ya que es imposible rastrear y diferenciar ambos procesos en las gramáticas adultas una vez que estas se encuentran maduras y estables. También cabe señalar que mientras la atrición es un proceso de pérdida lingüística individual, la postura suavizada de adquisición incompleta de Montrul (2013) habla de una pérdida social, pues la propiedad no se encuentra de manera estable en el *input* al que el niño tiene acceso.

2.3.2 No déficit representacional

Hay varios enfoques que abogan por un enfoque de no déficit representacional. Los más influyentes hasta ahora son la propuesta de diferencias en el *input*, desarrollada por Pires y Rothman (2009), y la propuesta de reajuste de rasgos y acceso diferenciado (Putnam y Sánchez 2013; Pérez-Cortés, Putnam y Sánchez 2019). Al igual que los enfoques deficitarios pueden integrarse en un solo modelo, estas propuestas podrían ser complementarias.

2.3.2.a. PIRES Y ROTHMAN, 2009

Pires y Rothman postulan que, al crecer en un contexto de dos lenguas en contacto donde hay una lengua mayoritaria y una minoritaria conviviendo, los hablantes de herencia se encuentran expuestos a un *input* delimitado en calidad y cantidad. Es decir, que la verdadera adquisición incompleta se da solo en el caso de que el hablante fracase al adquirir una propiedad que se encuentra de manera estable y suficiente en el *input* que recibe. Por lo tanto, hasta que no se tenga evidencia del *input* que reciben los hablantes de herencia, no se podrá determinar si *x* propiedad se encuentra o no de manera estable y suficiente para que los hablantes la adquieran. Para ejemplificar su argumentación presentan un estudio sobre los infinitivos conjugados del portugués de Brasil y del portugués de Portugal. Los hablantes de herencia del portugués de Brasil no presentan esta propiedad en la producción en el lenguaje cotidiano. Sin embargo, se descubrió que esta característica no se encuentra presente en las gramáticas de sus padres, quienes hablan portugués de Brasil. Por tal motivo,

ni la adquisición incompleta ni la atrición podrían explicar esta característica de los hablantes de herencia del portugués brasileño.

Con base en lo anterior, Pires y Rothman defienden que un HH no puede adquirir de manera completa lo que no se encuentra representado en el *input* que reciben, puesto que tanto la calidad como la cantidad de este es crucial para entender la competencia lingüística de estos hablantes.

2.3.2.b. PUTNAM Y SÁNCHEZ, 2013; PÉREZ-CORTES, PUTNAM Y SÁNCHEZ, 2019

Los enfoques de reajuste de rasgos y, más tarde, de acceso diferenciado aseguran que los rasgos adquiridos y las unidades representacionales no se pierden fácilmente, por lo que hay ciertos elementos que pueden ser de más difícil acceso que otros, tanto en producción como en comprensión. Es decir, proponen que algunas características que han sido identificadas como propiedades gramaticales de los hablantes de herencia (como la sobregeneralización del indicativo por el subjuntivo, la desaparición de la “a” personal o la concordancia de género) podrían ser explicados de manera más completa como la consecuencia de que la mente bi/multilingüe tiene acceso diferenciado a las representaciones mentales.

Este acceso diferenciado podría llevar, de manera progresiva, a un proceso de reestructuración, por lo que se puede presentar una divergencia en las configuraciones representacionales. Esta noción se retoma de Scontras *et al.* (2015;2018) a fin de explicar que la reestructuración no se da de manera inmediata, sino que para ello es necesario que pase mucho tiempo en condiciones de procesamiento limitado o complejo. Lo anterior se relaciona con la primera propuesta de Putnam y Sánchez (2013), la cual sostiene que estas condiciones se pueden dar en contextos donde la competencia entre formas alternativas dé como resultado un nivel de opcionalidad en la producción y la comprensión.

Los autores presentan evidencia empírica que sostiene la postura antes descrita. Para ello se basan en el trabajo de Perez-Cortes (2016), quien estudia la adquisición y selección de subjuntivo en contextos oracionales obligatorios, es decir, contextos sintácticos como el que se da con oraciones desiderativas:

- a. Deseo que venga. Subjuntivo
- b. *Deseo que viene. Indicativo

El estudio observó a 69 HH del español con diferentes niveles de destreza que participaron en cuatro estudios experimentales. El primero consistía en una

prueba de juicios de verdad, el segundo en dos instrumentos de producción (oral y escrita) y, finalmente, un instrumento de juicios de aceptabilidad. Los resultados mostraron que, en los bilingües tempranos, la selección de subjuntivo era muy dependiente de la interacción entre el nivel de destreza, la edad de exposición al bilingüismo y la frecuencia de uso. Es importante aclarar que una de las nociones fundamentales de este enfoque defiende que las representaciones mentales (Lengua-I) que generan las gramáticas de los L_1 son más ricas y detalladas de lo que comúnmente se ha dicho en los enfoques de atrición y adquisición incompleta. Como evidencia, los autores muestran los estudios de revitalización de Flores (2010; 2015; 2019) y los estudios sobre bilingües receptivos que poseen conocimiento detallado de la morfosintaxis de la lengua (Sherkina-Lieber, 2011; 2015). Al final, después de mostrar la evidencia que aporta su tesis, los autores concluyen que los aspectos de las gramáticas que no se ven instanciados en la producción no han sido eliminados de estas (atrición o adquisición incompleta), sino que se vuelven de difícil acceso para la producción debido a la falta de activación y costo cognitivo. Lo anterior se debe a la constante competencia entre las dos gramáticas pues, como se ha comprobado (p. ej., Kroll y Gollan, 2014), estas se mantienen activas en la mente al mismo tiempo.

Aunque hasta hace unos años las posturas de adquisición incompleta y atrición resultaban ser las más difundidas, existe evidencia empírica que podría mostrar que estas no son las únicas vías para explicar las diferencias entre las gramáticas de hablantes monolingües y bilingües. El campo de estudio ha avanzado considerablemente en los últimos años, pero todavía hay mucho por explicar de manera teórica sobre la adquisición de ciertas estructuras de interfaz en la L_1 , L_2 y L_H . Como explican Pascual y Cabo y Montrul (2021), todavía es necesario desarrollar una teoría integral de la adquisición del español como L_H que ayude a entender, además del resultado final del proceso de adquisición, los estadios particulares de ese proceso y cuáles son los factores lingüísticos y extralingüísticos que delimitan estas gramáticas.

Para ello, sería importante pugnar por un cambio epistemológico sobre la concepción de los sistemas lingüísticos, ya que los enfoques deficitarios parten de la idea de que existe un hablante oyente ideal que conoce y usa su lengua a la perfección y que es monolingüe. Es decir, desde este punto de vista, el bi/multilingüismo sería lo *marcado*, mientras que el monolingüismo sería el *default*. Sin embargo, existe evidencia suficiente para asegurar que la mayor parte de los hablantes del mundo son bi/multilingües (Grosjean, 1982). En este sentido, estudiar la variación de las gramáticas bi/multilingües comparándolas con gramáticas monolingües resulta no solo injusto, sino inapropiado. Entendido de este modo, solo existiría el déficit si se toman como base de comparación las

gramáticas monolingües, lo cual, ya se sabe, resulta infructuoso, pues no son cognitivamente comparables las habilidades de un hablante monolingüe con las de un bilingüe.

2.4 La importancia de la identidad

Los hablantes de herencia alternan entre culturas y lenguas dentro y fuera del hogar (Kagan, 2012). Debido a esta alternancia, sus identidades se encuentran en una negociación dinámica y fluida, ya que se definen por las acciones, comportamientos y lenguas que utilizan con las demás personas. Sumado a esto, no es únicamente el individuo quien se define, sino que esta identidad está siendo validada y desafiada constantemente en el momento de la interacción social (He, 2006). Puesto que en la interacción es la otra persona la que nos atribuye identidad, esta se construye dentro del mismo discurso, en cierto contexto (Kagan, 2012). Por eso, la creación de una identidad dentro de un grupo determinado es un proceso complejo con diversos componentes culturales, lingüísticos, psicológicos y sociales (Villa y Villa, 1998).

Hablar la LH es un acto de identidad incuestionable, porque el hablante decide asociarse con un grupo específico y no con otro, lo que conlleva cuestiones de relaciones de poder, clase social, género y raza (p. ej., Le Page y Tabouret-Keller, 1985). La elección de la LH se convierte en una característica significativa de la identidad porque señala la pertenencia a un grupo social (Silverstein, 2003). De hecho, una persona que se identifique como hispano y que no hable español será cuestionada no solo en EE. UU. (Potowski, 2012), sino también en México. Por lo tanto, para muchos hablantes de herencia, una menor destreza en la lengua puede ser causa de conflicto identitario (Leeman, 2015), inseguridad lingüística (Ortega, 2021) y fuente de gran ansiedad (Prada, Guerrero-Rodriguez y Pascual y Cabo, 2019).

Debido al papel que juega la LH en la identidad de los HH, es necesario resolver estos conflictos, inseguridades y ansiedad con una pedagogía que tenga en cuenta estas necesidades socioafectivas particulares. Tomar un curso de español como LH no es únicamente una oportunidad para desarrollar las destrezas lingüísticas de los HH, sino una ocasión para que ellos “reflexionen acerca de su condición como hispanohablantes” (Urciuoli, 2008). El salón de clase de LH es el entorno ideal para que los HH reflexionen acerca de su identidad, pues, al estar descontextualizado de la comunidad originaria del estudiante, este se vuelve mucho más consciente de su etnicidad y de los retos y ventajas de la misma (Urciuoli, 2008). Al ser consciente de su etnicidad y de cómo es visto por la sociedad mexicana y/o estadounidense, el HH podrá enfrentar el racismo,

clacismo y discriminación lingüística cotidiana. Sin embargo, el salón de clase no siempre ha sido considerado como un espacio de desarrollo identitario, ni tolerante con el HH. En la siguiente sección se expondrá la evolución de los programas de español como LH en EE.UU. como ejemplo del desarrollo de las pedagogías para los HH, desde perspectivas que consideraban la LH como un déficit de los HH hasta la actualidad, en la que se apremia lo vernáculo y el crecimiento más allá de lo lingüístico.

2.5 La enseñanza del español como Lengua de Herencia

En este apartado se mostrará la evolución de la enseñanza del español como LH en los EE. UU. para ilustrar cómo el desarrollo de las teorías lingüísticas influye en la pedagogía. En los años setenta y ochenta, el primer enfoque que se tomó para enseñar a los HH, entonces llamados “hablantes nativos del español”, “casi nativos de español”, “semihablantes”, o “hablantes bilingües”, fueron las clases remediales. Al no haber pedagogías informadas acerca de estos estudiantes, el enfoque remedial “ayudaría a enmendar el daño que se había hecho en casa” (Valdés, 2005: 412). En este primer periodo, las variedades vernáculas de los HH no se aceptaban en la clase y se consideraba que esta población no estaba educada en el “español correcto”. El enfoque era totalmente normativo, monogléxico y deficitario. Ante el aumento de la población hispana en las aulas de español como L2 durante esta primera etapa, la Asociación Americana de Profesores de Español y Portugués (AATSP, por sus siglas en inglés) investigó esta situación y en 1972 emitió un comunicado en apoyo de clases especializadas de español para los alumnos latinos (Aparicio, 1983). A pesar del reconocimiento de una pedagogía especializada, se mantuvo la perspectiva de que el deber de la instrucción era desarrollar las habilidades de lectoescritura mediante reglas prescriptivas y normativas, pues se consideraba que la LH era una lengua imperfecta y tenía que ser pulida con el aprendizaje del español estándar (Roca y Colombi, 2003). Durante estas primeras décadas, el trabajo de Valdés *et al.* puso en evidencia la falta tanto de objetivos institucionales como de formación de instructores, de guías para planes de estudio y de libros de texto apropiados (Valdés, Lozano y García-Moya, 1981) para desarrollar estas clases específicas para HH.

En los años noventa, el resultado del trabajo de Valdés y su apoyo a la enseñanza de LH fue que se reconociera esta enseñanza como un subcampo de la lingüística aplicada y se empleara el término “hablante de herencia” de manera oficial por el Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL, por sus siglas en inglés) en 1996. Esta expansión e interés

en la LH se debió a varios factores (Leeman, 2015): aumento en la inmigración, mayor reconocimiento de derechos lingüísticos, mayor interés de las segundas generaciones por mantener su LH, y reconocimiento del valor económico y laboral del bilingüismo (Leeman, 2015). A partir de esta década podemos distinguir una segunda etapa, la cual se caracteriza por un periodo de expansión más que de sustitución y por incorporar principios trascendentales para la instrucción como el mantenimiento de la lengua, la expansión de las habilidades bilingües, la transferencia de habilidades y el compromiso con la comunidad (Leeman y Serafini, 2016). Además, esta expansión pedagógica se vio acompañada por la disponibilidad de programas de herencia en los EE. UU. En un muestreo del 2006, Valdés *et al.* encontraron que un 30% de programas en California se habían fundado en los años noventa. Sin embargo, esta expansión no es uniforme a lo largo de todo el país, ya que un 50% de los programas de herencia están ubicados en el noroeste del país, en contraste con el 38% en el suroeste, una zona predominantemente hispanohablante (Beaudrie, 2012). En esta segunda etapa, el enfoque fue hacia la expansión del registro académico y estándar, pero aún no se valoraba ni reconocía la variedad de los estudiantes, por lo que había una jerarquía de variedades. Posteriormente, esta jerarquización se explicó con lo “apropiado” de emplear un registro en determinadas ocasiones sobre otro; con este criterio se le daba relevancia a la variedad estándar frente a la vernácula y a cuándo utilizar una frente a otra (Beaudrie, 2016), sin que el alumno reflexionara sobre esta decisión, sino solo como un mandato de lo apropiado o inapropiado del uso de su herramienta lingüística, lo cual le restaba al HH agentividad sobre sus propios comportamientos lingüísticos.

Actualmente, en la tercera etapa, las pedagogías que se siguen en la mayoría de los programas de español como LH en EE.UU. se caracterizan por emplear un enfoque informado por la sociolingüística (p. ej., Beaudrie, Ducar y Potowski, 2014), por implementar principios de la pedagogía crítica y justicia social (p. ej., Leeman, 2005; Leeman y Serafini, 2016), por adoptar estrategias flexibles del uso de la lengua (p. ej., García, 2009; Prada, 2021), por incluir aprendizaje sirviendo a la comunidad o mediante voluntariados (p. ej., Pascual y Cabo, Prada y Lowther Pereira, 2017), además de prestar atención a los factores socioafectivos de los estudiantes (Ducar, 2008; Leeman, 2015; Parra, 2016; Potowski, 2012). Este cambio de la segunda a la tercera etapa se debe a la aproximación a enfoques constructivistas y desde la pedagogía crítica, basada en la pedagogía de la liberación de Freire (1985), la cual valida la variedad del estudiante y sus experiencias empleando la LH, tema que plantharemos en el apartado siguiente.

3. APORTACIONES PARA UNA SOCIEDAD MÁS JUSTA E IGUALITARIA

3.1 Pedagogía crítica

La pedagogía crítica es un enfoque pedagógico, actualmente muy influyente, que empodera a los HH y los lleva a reflexionar sobre los problemas socioeconómicos y políticos que pueden causar la discriminación cultural y lingüística por medio del uso y práctica del español. Esta orientación deriva de los escritos de Freire en los años setenta y se ocupa de la justicia social y la opresión estructural dentro y fuera del salón de clase. Al contrario de las aproximaciones expansionistas y de apropiación en los años noventa y la primera década del siglo actual, el objetivo de la pedagogía crítica es promover que los estudiantes conozcan la relación entre la jerarquía de lenguas, variedades, ideologías sociopolíticas y las implicaciones de estas relaciones. Aplicado este enfoque al caso de los HH, la clase de español de herencia no deberá ser únicamente un espacio para mantener y revitalizar la lengua. Se debe promover en clase el descubrimiento lingüístico, aprender que todas las variedades son válidas, y reconocer los parámetros sociales, políticos e ideológicos detrás de la elección de una variedad (Correa, 2011).

Asimismo, este enfoque reconoce el lugar del inglés en el salón de clase para ayudar a los hablantes con destrezas más básicas a sentirse cómodos, y considera que el uso del inglés de estos hablantes bilingües es natural, por lo que no debería penalizarse. Al respecto, la idea misma de “contaminación lingüística” debería ser cuestionada en la clase, ya que los estudiantes deben ser apoyados en la lengua que escojan como la más cómoda (Tomlinson, 1999). Este enfoque, por lo tanto, coloca en el centro de la clase las experiencias culturales y lingüísticas de los estudiantes como materiales mucho más valiosos que los que se encuentran en el libro de texto (Correa, 2011).

Ejemplos de programas de LH que han sido exitosos en el desarrollo tanto lingüístico como identitario se encuentran en Sánchez-Muñoz (2016) y Parra *et al.* (2018). Sánchez-Muñoz evaluó el desarrollo de confianza en las habilidades lingüísticas (lectura, escritura, escucha, conversación) y el desarrollo de estas en un programa de LH que considera los aspectos de la pedagogía crítica e incluye temas formativos de identidad social y personal. Los HH completaron un cuestionario al inicio del primer semestre y al final del segundo; los resultados mostraron que hubo una evolución en las habilidades lingüísticas, a la par que confianza en estas. El segundo estudio de Parra *et al.* (2018), que ya mencionamos en la sección 2, basado en un enfoque macro que incluía el

desarrollo crítico de la LH y la cultura, tenía como objetivo observar el desarrollo en destrezas como la organización narrativa, uso de marcadores del discurso, tiempos verbales, subordinación y léxico avanzado. Al final del semestre, los estudiantes mostraron un avance en dichas destrezas.

La pedagogía crítica es un enfoque apropiado para la educación de los HH porque se adapta a los avances teóricos respecto a la adquisición del *input* y el desarrollo de la identidad. Por ejemplo, el concepto de “adquisición incompleta” por mucho tiempo se utilizó para justificar que el deber de la enseñanza de la LH era rellenar los huecos que no se habían adquirido (Bayram, Kubota, Luque, Pascual y Cabo y Rothman, 2021). Sin embargo, puesto que la noción de “adquisición incompleta” ha ido evolucionando hacia una teoría no deficitaria, el objetivo de la enseñanza de LH se ha ido enfocando en reconocer lo que traen los HH a la clase y en enseñar otras variedades, ya sean estándares o vernáculos, de manera crítica, reflexionada y con conciencia social. Asimismo, al validar lo que traen los estudiantes a la clase, se crea un entorno en el salón de clase que les permite reconectar con la lengua, la comunidad y la cultura que ha dado forma a su identidad bilingüe y bicultural. En el caso de la enseñanza integral del español a estudiantes retornados a México, el aula es un espacio en el que se pueden aprovechar tanto los dialectos como los factores interculturales y la comunidad de la que provienen los HH, así como sus historias de migración.

La pedagogía crítica refuerza la identidad de los estudiantes y los reconcilia con una parte de ellos que ha estado estigmatizada, reprobada y castigada. Por lo tanto, un enfoque que dé confianza en el uso del español a estos HH mientras se adaptan al nuevo contexto mexicano, les ayudará a incorporarse a la sociedad mexicana satisfactoriamente. En el siguiente apartado exponemos el perfil de los HH retornados a México y la relevancia de extender los avances teóricos y pedagógicos para la enseñanza de LH a esta población.

3.2 Relevancia de la migración mexicana

En el año 2020 la comunidad hispana en EE. UU. alcanzó 62 millones de personas; por su parte, la comunidad mexicana se había consagrado como una minoría visible, la más numerosa en ese país desde hace ya varios años. De modo que el español es la segunda lengua más hablada ahí. En 2019 el número de personas de origen mexicano rebasó los 37 millones de habitantes, lo que representa un 62% de la población hispana, mientras que el total de hablantes de español se encontraba por arriba de los 50 millones. Hay actualmente 12 millones de personas nacidas en territorio mexicano que residen en EE. UU. Hay también 24 millones de mexicano-americanos, es decir, hijos de mexicanos ya nacidos en

territorio estadounidense. Con base en los datos de González (2015) para el *Pew Research Center*, se desprende que dos de cada tres hispanos en EE. UU. son mexicanos. García (2006) muestra que, si bien el crecimiento más intenso de mexicanos en EE. UU. se dio a mediados de los años sesenta, este es un fenómeno anterior, que data de 1848, con la invasión de los estadounidenses a territorio mexicano, cuando México pierde los estados de California, Arizona, Nuevo México y Texas mediante el Tratado de Guadalupe-Hidalgo. Se podría entonces decir que los factores que determinan la migración son políticos, económicos y sociales y han generado beneficios para ambos países.

3.2.1 Migrantes de retorno

La población de origen mexicano que se encuentra en EE. UU. está constituida, principalmente, por migrantes de primera, segunda y tercera generación (García, 2006; Fishman, 2001a). La mayor parte de migrantes de segundas y terceras generaciones son bilingües (en cierta medida) que han sido educados de manera formal en inglés y que estuvieron expuestos al español de manera oral en su familia y comunidad (Jacobo, 2015). Algo similar ocurre con los migrantes que arribaron al país siendo niños y que adquirieron las dos lenguas desde el nacimiento o a edades muy tempranas. Lo más probable es que estos perfiles correspondan a hablantes de herencia con diferentes niveles de destreza en la lengua. Debido a esta variabilidad en su uso del español, los hablantes son estigmatizados en su comunidad de origen (Valencia-Zamudio, 2021). Muchos de estos migrantes pertenecen a familias con estatus migratorios mixtos, es decir, alguno de los padres o quizá ellos mismos residen en EE. UU. sin haber podido regularizar su estancia (Jacobo, 2015). Un ejemplo de esto son los jóvenes denominados “dreamers”, que son protegidos por la Acción Diferida para los Llegados en la Infancia (DACA, por sus siglas en inglés) y que, aunque llevan toda su vida en EE. UU., pueden ser susceptibles de deportación en cualquier momento. En caso de un retorno forzado, estos jóvenes se encontrarán en un país del que conocen poco respecto a las prácticas socioculturales, con una lengua que no manejan en todas las esferas de uso y con los consiguientes problemas de inserción social, académica y laboral, lo que puede tener un fuerte impacto en el ámbito psicosocial.

Lo anterior cobra importancia en la actualidad debido a que en los últimos años las leyes migratorias de EE. UU. se han endurecido y miles de migrantes han sido repatriados de manera forzada (González-Barrera, 2015; Jacobo y Cárdenas, 2018), además de que la tensión racial está muy presente. Igualmente, existe la posibilidad de que algunas personas de origen mexicano que nacieron

en territorio estadounidense decidan venir a México para reinstalarse con sus familiares deportados o, incluso, para cursar estudios universitarios debido a los altos costos de la educación superior en los EE. UU. Por lo tanto, y como puntualiza Cortez-Román *et al.* (2016), la migración de retorno es vista por algunos de estos jóvenes como una estrategia para alcanzar o continuar con estudios superiores.

En los últimos cuatro años, según la Oficina de Inmigración y Aduanas (ICE, por sus siglas en inglés), el número de deportaciones de mexicanos se ha mantenido en el rango de 200 mil a 300 mil al año. A esto se suma el número de migrantes que deciden retornar por propia voluntad acompañados de sus familias. Aunque no existen cifras exactas de los familiares que siguen a los connacionales deportados o repatriados en su regreso a México, las fuentes antes citadas nos indican que es una población creciente (Jacobo, 2015; Jacobo y Cárdenas, 2018). Según Jacobo (2015), como ya señalamos con anterioridad, estos migrantes deben afrontar, por lo menos, dos desafíos importantes en relación con su (re)integración, uno identitario y otro lingüístico. Como hemos visto hasta ahora, son dos desafíos que pertenecen a un mismo fenómeno, dos caras de una moneda. Como plantea Valencia-Zamudio (2021), cuando los HH son repatriados a México, se encuentran con normas lingüísticas locales fijas que tienden a estigmatizarlos como hablantes de una variedad poco culta, con fallas o foránea.

Por todo lo expuesto, es necesaria la reflexión y provisión de herramientas lingüísticas, afectivas e identitarias para que los hablantes que llegan a nuestras instituciones con un español divergente de la norma transiten hacia su nueva situación de la mejor manera. Esto con la finalidad de que sean capaces de insertarse en la vida tanto educativa como laboral del país y así evitar la discriminación estructural a la que se ven expuestos cotidianamente por su condición bilingüe y bicultural. Se estima que al menos medio millón de jóvenes biculturales y bilingües son objeto de burlas y exclusión social en nuestro país (CONAPRED: Boletín de prensa 127/ 2017; Jacobo y Cárdenas, 2018). Por ello, es necesario que el sistema educativo mexicano reconozca la presencia de estos migrantes, que traen consigo habilidades tanto bilingües como interculturales (Cortez-Román *et al.*, 2016). Sin embargo, hasta ahora es una población que ha recibido muy poca atención tanto en lo científico como en lo social y en lo educativo.

4. REFLEXIONES FINALES

La presente nota de investigación presentó algunos de los avances científicos más importantes de los últimos veinte años en el campo del español como lengua de herencia, de los cuales concluimos que la idea del hablante/oyente ideal puede ser cuestionada en favor de un acercamiento bi/multilingüe. Los enfoques que visualizan los sistemas lingüísticos de los hablantes de herencia como deficitarios se encuentran ya superados, incluso por sus propios autores, aunque, lamentablemente, esta información no ha sido divulgada entre profesores de lenguas de educación primaria, secundaria y superior. Los abordajes actuales abrazan, con base en la evidencia, la idea de un repertorio lingüístico flexible que permita la adquisición de formas del español estándar sin la necesidad de abandonar las propias variantes dialectales, puesto que no existe, hasta ahora, ninguna evidencia objetiva (salvo el prestigio social) que demuestre que las variedades cultas del español son más válidas que las formas vernáculas.

La investigación actual nos muestra que los hablantes de herencia reciben un *input* diferente, por lo que crean un sistema lingüístico diferente al que reciben los hablantes monolingües en México, además de otros fenómenos propios del bilingüismo. Como consecuencia, no se puede esperar que estos hablantes se comporten lingüísticamente igual que los monolingües estandarizados. Además, como se ha señalado, su vínculo afectivo y la adquisición natural de la L_H demuestran que estos hablantes son diferentes a los de L_2 , por lo que replicar las pedagogías destinadas a estos últimos podría resultar infructuoso o incluso contraproducente. Esperamos con esta información contribuir al entendimiento sobre los hablantes de herencia que actualmente son estudiantes en instituciones mexicanas donde se enseña español como lengua adicional, y poder así contribuir a un enfoque ecológico (Parra, 2021) que vele por la justicia social y evite la discriminación lingüística.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera. The New Mestiza*. Aunt Lute Books.
- Aparicio, F. R. (1983). Teaching Spanish to the native speaker at the college level. *Hispania*, 66, 232-238.
- Bayram, F., Kubota, M., Luque, A., Pascual y Cabo, D. y Rothman, J. (2021). You can't fix what is not broken: Contextualizing the imbalance of perceptions about heritage language bilingualism. *Frontiers in Education*, 6.

- Beaudrie, S. (2016). Advances in Spanish heritage language assessment: research and instructional considerations. En D. Pascual y Cabo (Ed.), *Advances in Spanish as a Heritage Language*. John Benjamins.
- Beaudrie, S., Ducar, C. y Potowski, K. (2014). *Heritage Language Teaching: Research and Practice*. McGraw-Hill.
- Beaudrie, S. M. y Fairclough, M. (2012). *Spanish as a heritage language in the United States*. Georgetown University Press.
- Benmamoun, E., Montrul, S. y Polinsky, M. (2013). Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics*, 39 (3-4), 129 –181.
- Bills, G. D. y Vigil, N.A. (2008). *The Spanish language of New Mexico and southern Colorado: a linguistic atlas*. University of New Mexico.
- Bley-Vroman, R. (1990). The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis*, 20, 3 – 49.
- Correa, M. (2011a). 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.
- Cortez-Román, N. A., García Loya, A. K. y Altamirano Ruiz, A. I. (2015). Estudiantes migrantes de retorno en México: Estrategias emprendidas para acceder a una educación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (67), 1187-1208.
- Cummins, J. (2005). A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom. *The Modern Language Journal*, 89 (4), 585-592. <http://www.jstor.org/stable/3588628>
- D'Alessandro, R. (2017). Come si mescolano le lingue? Lingue in contatto, prestiti, e lingua franca. In Masini, F. y N. Grandi (Eds), *Tutto ciò che hai sempre voluto sapere sul linguaggio e sulle lingue*. Caissa Italia Editore.
- Ducar, C. M. (2008). Student voices: The missing link in the Spanish heritage language debate. *Foreign Language Annals*, 41 (3), 415-433.
- Fishman, J. A. (2001a). *Reversing Language Shift*. Multicultural Matters.
- Fishman, J. (2001b). 300-plus years of heritage language education in the United States. En J. Peyton, D. Ranald, y S. McGinnis (Eds), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. Center for Applied Linguistics and Delta Systems.

- Flores, C. (2010). The effect of age on language attrition: Evidence from bilingual returnees. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13 (4), 533-546. doi:10.1017/S136672890999054X
- Flores, C. (2015). Understanding heritage language acquisition. Some contributions from the research on heritage speakers of European Portuguese. *Lingua*, 164 (B), 251-265.
- Flores, C. (2019). Language development of bilingual returnees. En M. Schmid y B. Köpke (Eds.), *Oxford Handbook of Language Attrition*. Oxford University Press, pp. 493-501.
- Flores, C. y Barbosa, P. (2011). The acquisition of clitic pronouns by European Portuguese heritage speakers. *Coloquio de Otoño, Centro de Estudios Humanísticos*. <http://hdl.handle.net/1822/17071>.
- Freire, P. (1985): *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- García, I. (2006). Generaciones sociales y sociológicas. Un recorrido histórico por la literatura sociológica estadounidense sobre los hijos de los migrantes. *Migraciones internacionales*. 3 (4), 1-34. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-89062006000200001
- Garcia, O. (2009). "Livin' and Teachin' la Lengua Loca": Localizing us Spanish Ideologies and Practices. En R. Salaberry (Ed.), *Language Allegiances and Bilingualism in the us*. Multilingual Matters, pp. 151-171.
- González-Barrera, A. (2015). More Mexicans leaving than coming to the u.s. *Pew Research Center*. <http://www.pewhispanic.org/2015/11/19/more-mexicans-leaving-than-coming-to-the-u-s/>
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press.
- Halliday, M. A. K. (2007). *Language and education. The collected work of M. A. K. Halliday*. vol. 9. (J. J. Webster, Ed). Continuum.
- He, A. W. (2006). Toward an identity theory of the development of Chinese as a heritage language. *Heritage Language Journal*, 4 (1), 1-28.
- Jacobo, M. (2015). De ida y de vuelta. El impacto de la política migratoria estadounidense en México y su población retornada. *Carta Económica Regional*, 26 (114), 66-91
- Jacobo, M. y Cárdenas, N. (2018). ¿Cómo responder a la diversidad de los mexicanos que regresan de Estados Unidos? *Documentos de Política Migratoria 1*. Centro de Investigaciones y Docencia Económica (CIDE). <https://www.comecso.com/publicaciones/responder-diversidad-migrantes-mexicanos>

- Jakobson, R. (1941). *Child Language, Aphasia, and Phonological Universals*. Mouton Publishers.
- Kagan, O. (2012). Intercultural competence of heritage language learners: Motivation, identity, language attitudes, and the curriculum. *Proceedings of Intercultural Competence Conference 2*. 72-84.
- Kagan, O. y Dillon, K. (2012). *Heritage languages and L2 learning, The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. S. Guss y A. Mackey (Eds.). Routledge. pp. 491-505. <http://www.tandfebooks.com/doi/abs/10.4324/9780203808184?isOnline=true>
- Kroll, J. F., y Gollan, T. H. (2014). Speech planning in two languages: What bilinguals tell us about language production. En M. Goldrick, V. Ferreira y M. Miozzo (Eds.), *The Oxford handbook of language production*. Oxford University Press, pp. 165-181.
- Leeman, J. (2005). Engaging critical pedagogy: Spanish for native speakers. *Foreign Language Annals*, 38, 35-45.
- Leeman, J. (2015). Heritage language education and identity in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 100-119.
- Leeman, J., y Serafini, E. J. (2016). Sociolinguistics for heritage language educators and students. En M. Fairclough y S. Beaudrie (Eds.) *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom*. Georgetown University Press, pp. 6-79.
- Le Page, R. B., y Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of identity. Creola-based approaches to languages and ethnicity*. Cambridge University Press.
- Meisel, J., Elsig, M. y Rinke, E. (2013). *Language Acquisition and Change. A Morphosyntactic Perspective*. Edinburgh University Press
- Montrul, S. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the Age Factor*. John Benjamins.
- Montrul, S. (2009). Reexamining the Fundamental Difference Hypothesis: What can early bilinguals tell us? *Studies in Second Language Acquisition*, 31 (2), 225-257.
- Montrul, S. (2012). Is the heritage language like a second language? *Eurosla Yearbook*, 12, 1-29.
- Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Wiley-Blackwell.
- Montrul, S. (2016). *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge University Press.
- Noe-Bustamante, L., López, M. H. y Krogstad, J. M. (2020). *u.s. Hispanic population surpassed 60 million in 2019, but growth has slowed*. <https://www>.

pewresearch.org/fact-tank/2020/07/07/u-s-hispanic-population-surpassed-60-million-in-2019-but-growth-has-slowed/

- Ortega, L. (2021). Epílogo. El contexto sociopolítico y el español como lengua de herencia. En D. Pascual y Cabo y J. Torres (Eds.). *Aproximaciones al Estudio del Español como Lengua de Herencia*. Taylor and Francis Group.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.18>
- Parra, M. L. (2016). Understanding identity among Spanish heritage learners: An interdisciplinary endeavor. En D. Pascual y Cabo (Ed.). *Advances in Spanish as a heritage language*. John Benjamins, pp. 177–204.
- Parra, M. L. (2021). La literacidad múltiple en el aprendizaje del español como lengua de herencia. En D. Pascual y Cabo y J. Torres (Eds.). *Aproximaciones al Estudio del Español como Lengua de Herencia*. Taylor y Francis Group.
- Parra, M. L., Llorente Bravo, M., y Polinsky, M. (2018). De bueno a muy bueno: how pedagogical intervention boosts language proficiency in advanced heritage learners. *Heritage Language Journal*, 15 (2). doi:10.46538/hlj.15.2.3
- Pascual y Cabo, D. (2013). Knowledge of Gustar-like Verbs in Spanish Heritage Speakers. En J. Cabrelli Amaro, T. Judy y D. Pascual y Cabo (Eds.). *Proceedings of the 12th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA)*. Cascadilla Proceedings Project, (pp. 162-169).
- Pascual y Cabo, D. (2015). Issues in Spanish heritage morphosyntax. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 8 (2), 389-401.
- Pascual y Cabo, D. (2018). Examining the role of cross-generational attrition in the development of Spanish as a heritage language: Evidence from gustar-like verbs. *Linguistic Approaches to Bilingualism*. doi:10.1075/lab.15057.pas.
- Pascual y Cabo, D. y Montrul, S. (2021). Consideraciones sobre algunos aspectos de la morfosintaxis del español como lengua de herencia en adultos. En D. Pascual y Cabo y J. Torres (Eds.). *Aproximaciones al Estudio del Español como Lengua de Herencia*. Taylor and Francis Group.
- Pascual y Cabo, D., De la Rosa-Prada, J. y Lowther Pereira, K. . (2017). Effects of Community Service-Learning on Heritage Language Learners' Attitudes toward their Language and Culture. *Foreign Language Annals*.
- Perez-Cortes, S. (2016). *Acquiring obligatory and variable mood selection: Spanish heritage speakers and L2 learners' performance in desideratives and reported speech contexts*. [Tesis doctoral] Rutgers University.

- Perez-Cortes, S., Putnam, M. y Sánchez, L. (2019). Differential Access: Asymmetries in Accessing Features and Building Representations in Heritage Language Grammars. *Languages*, 4(4), 81. doi:10.3390/languages4040081
- Pires, A. y Rothman, J. (2009). Disentangling sources of incomplete acquisition: An explanation for competence divergence across heritage grammars. *International Journal of Bilingualism* 13, 211–238.
- Polinsky, M. (2011). Reanalysis in adult heritage language: A case for attrition. *Studies in Second Language Acquisition* 33, 305–328.
- Polinsky, M. (2018). *Heritage languages and their speakers*. Cambridge University Press
- Polinsky, M. y Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the ‘wild’ and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1, 368-395. doi:10.1111/j.1749-818X.2007.00022.x
- Polinsky, M., y Scontras, G. (2020). Understanding heritage languages. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23 (1), 4-20. doi:10.1017/S1366728919000245
- Potowski, K. (2012). Identity and heritage learners: moving beyond essentializations. En S. Beaudrie y M. Fairclough (Eds.). *Spanish as a heritage language in the United States: the state of the field*. Georgetown University Press, pp.179-199.
- Potowski, K., Jegerski, J., y Morgan-Short, K. (2009). The effects of instruction on linguistic development in Spanish Heritage Language Speakers. *Language Learning*, 59 (3), 537-579.
- Prada, J. (en imprenta). Translanguaging thinking y el español como lengua de herencia. En D. Pascual y Cabo y J. Torres (Eds.). *Aproximaciones al Estudio del Español como Lengua de Herencia*. Taylor and Francis Group.
- Prada, J., Guerrero-Rodriguez, P. y Pascual y Cabo, D. (2020). Heritage Language Anxiety in Two Spanish Language Classroom Environments: A Comparative Mixed Methods Study. *Heritage Language Journal*, 17 (1), 92-113. doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.46538/hlj.17.1.4>.
- Putnam, M. y Sánchez, L. (2013) What’s so incomplete about incomplete acquisition? A prolegomenon to modeling heritage language grammars. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 3 (4), 476-506.
- Roca, A. y Colombi, M. C. (Eds.). (2003). *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States*. Georgetown University Press.
- Román, B., Carrillo, E. y Hernández-León, R. (2016). Moving to the ‘homeland’: Children’s narratives of migration from the United States to Mexico. *Mexican*

Studies / Estudios Mexicanos, 32 (2), 252-275. <https://msem.ucpress.edu/content/32/2/252>.

- Román, D., Pastor, A. y Basaraba, D. (2019) Internal linguistic discrimination: A survey of bilingual teacher's language attitudes toward their heritage students Spanish. *Bilingual Research Journal*, 42 (1), 6-30.
- Rothman, J. (2007). Heritage speaker competence differences, language change, and input type: Inflected infinitives in Heritage Brazilian Portuguese. *International Journal of Bilingualism*, 11 (4), 359-389. <https://doi.org/10.1177/136700690701110040201>.
- Rothman, J. (2009). Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. *International Journal of Bilingualism*, 13 (2), 155-165.
- Sanchez-Muñoz, A. (2016) Heritage language healing? Learners' attitudes and damage control in a heritage language classroom. En D. Pascual y Cabo (Ed.). *Advances in Spanish as a Heritage Language*. John Benjamins.
- Schachter, J. (1990). On the issue of completeness in second language acquisition. *Interlanguage Studies Bulletin*, 6 (2), 93-124. <https://doi.org/10.1177/026765839000600201>.
- Scontras, G., Z. Fuchs y M. Polinsky (2015). Heritage language and linguistic theory. *Frontiers in Psychology*, 6(1545).
- Scontras, G., M. Polinsky y Z. Fuchs (2018). In support of representational economy: Agreement in heritage Spanish. *Glossa: A journal of general linguistics*, 3 (1).
- Sherkina-Lieber, M. (2011). *Knowledge of Labrador Inuttitut functional morphology by receptive bilinguals*. [Tesis doctoral] University of Toronto.
- Sherkina-Lieber, M. (2015). Tense, aspect, and agreement in heritage Labrador Inuttitut. Do receptive bilinguals understand functional morphology? *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 5, 30-61.
- Silva-Corvalán, C. (2003). Linguistic consequences of reduced input in bilingual first language acquisition. En S. Montrul y F. Ordóñez (Eds.) *Linguistic theory and language development in Hispanic languages*. Cascadilla Press, pp. 375-397.
- Silva-Corvalán, C. (2014). *Bilingual language acquisition: Spanish and English in the first six years*. Cambridge University Press.
- Silverstein, M. (2003). The whens and wheres – as well as hows – of ethnolinguistic recognition. *Public Culture*, 15 (3), 531-557.

- Sorace, A. (2011). Pinning down the concept of 'interface' in bilingualism. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1, 1-33.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Torres, J. R. (2013). *Heritage and second language learners of Spanish: The roles of task complexity and inhibitory control*. [Tesis doctoral]. Georgetown University.
- Urciuoli, B. (2008). Whose Spanish? The tension between linguistic correctness y cultural identity. En M. Niño-Murcia y J. Rothman (Eds.) *Bilingualism and identity. Spanish at the crossroads with other languages (Studies in Bilingualism 37)*. John Benjamins, pp. 257-278.
- Valdés, G. (2001). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. En J. Peyton, D. Ranald y S. McGinnis (Eds). *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. Center for Applied Linguistics and Delta Systems.
- Valdés, G. (2005). Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized? *The Modern Language Journal*, 89, 410-426. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x>.
- Valdes, G., Lozano, A.G., y Garcia-Moya, R. (1981). *Teaching Spanish to the Hispanic bilingual: Issues, aims, and methods*. Teachers College Press.
- Valdéz, G., Fishman, J., Chávez, R., y Pérez, W. (2006). *Developing Minority Language Resource: The case of Spanish in California*. Multilingual Matters
- Valencia-Zamudio, V. (2021). Los repatriados y hablantes de español como lengua de herencia. En D. Pascual y Cabo y J. Torres (Eds.). *Aproximaciones al Estudio del Español como Lengua de Herencia*. Taylor and Francis Group.
- Villa, D., y Villa, J. (1998). Identity labels and self-reported language use: Implications for Spanish language programs. *Foreign Language Annals*, 31 (4), 505-516.

Simón, Cristina (2020). *Cartapacios de consulta sobre variación dialectal hispánica. Plano lingüístico: fonética, morfosintaxis y léxico*. CEPE, UNAM.

Erika Ehnis Duhne
Centro de Enseñanza para Extranjeros
Universidad Nacional Autónoma de México

En esta época ha habido grandes avances en muchas áreas del conocimiento, impulsados especialmente por el desarrollo de las tecnologías; sin embargo, se siguen presentando rezagos en la investigación de algunos campos de la lingüística. Es de sobra conocida la necesidad apremiante que hay de obras que analicen y reflexionen acerca de la lengua española, especialmente acerca de las variantes hispanoamericanas. Recordemos lo que al respecto señala Lara (2013:17), quien explica cuál fue su punto de partida en la minuciosa investigación que realizó para escribir acerca del desarrollo del español en sus múltiples ubicaciones:

Me parece no sólo una necesidad, sino una obligación, tratar la historia del español en todos los territorios en que se habla; lamentablemente, o los estudios particulares sobre la historia del español en la mayor parte de los países hispanoamericanos son todavía demasiado exiguos y fragmentarios, o no los encontré en nuestras bibliotecas, por lo que, a pesar de esa necesidad, no he podido tratar el español de esas regiones como debiera ser [...].

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2005), analiza la relevancia del manejo de los usos adecuados de la terminología en las comunidades de hablantes en todo el planeta—en referencia a la desventaja que tienen las lenguas minoritarias frente a las mayoritarias—. A este respecto, Pozzi (2016: 42-43) afirma que “...la terminología constituye la base de la comunicación especializada y es fundamental para proporcionar a las comunidades en desarrollo acceso a la información, esto es, a los contenidos, y por ende, acceso al conocimiento... [el cual] debe ser transferido en una lengua que pueda ser entendida por toda la comunidad”. Por su parte, Colín (2016) señala que “la investigación sobre los procesos cognitivos de comprensión de textos en México es escasa [...]”; aun cuando a la fecha han surgido nuevos trabajos en el área, observamos que este vacío no ha sido atendido”.

Tres puntos de vista diferentes han sido señalados aquí, como muestras breves de la gran necesidad de investigación lingüística que aún hay sobre la lengua

española, y en especial, sobre las realizaciones del español de Hispanoamérica. Por eso es de gran valía la publicación de *Cartapacios de consulta sobre variación dialectal hispánica*, pues viene a llenar un vacío de información con gran profesionalismo. Este manual esclarece, a la vez que organiza, los dialectos del sistema de la lengua española, que sin esta herramienta es posible localizar, pero con mucha dificultad, o de manera dispersa, incompleta y confusa. Comprobamos al leerlo la escrupulosidad que guió a la autora en su larga investigación, hasta lograr la presentación clara del contenido. Este breve manual contiene tanto una exposición sencilla de los tópicos más relevantes de la lingüística, como una sólida argumentación en temas polémicos. Véanse, por ejemplo, las notas al pie de las páginas 13 y 59.

Tanto por la compleja temática del libro —dialectología—, como por la metodología con que fue creado, este manual debe ser catalogado como fuera de serie, y por ello, puede muy bien identificarse con la frase: el libro es “chiquito, pero picoso”. Con este dicho de gastronomía mexicana hacemos alusión al hecho de que, a pesar de tener una extensión breve (se aprecia un “chile chiquito” de solo 109 páginas), sus temas se abordan con amplitud (es un “chile muy potente, picoso”: explica muchos hechos de la lengua).

Simón Ruiz inicia el manual señalando dos aspectos: a) la valiosa unidad de la lengua española– español panhispánico-, sin importar la zona geográfica en el mundo donde se realice, y b) ningún dialecto de la lengua española puede considerarse como incorrecto, no importa de qué variante se trate. La autora demuestra ser especialista en estos temas, en los que ha profundizado durante su larga experiencia enseñando a alumnos mexicanos y extranjeros. Igual que la lengua española, la autora experimentó en su propia vida ese “trasplante” de Europa a América.

Simón Ruiz aclara el objetivo del manual en las primeras páginas: ser una guía de toda la variación geolectal diatópica hispánica contemporánea, que abarca España e Hispanoamérica. Los niveles de lengua en los que la autora decidió dividir su análisis son el fonético, morfosintáctico y léxico¹. La creación de este libro resulta *sui generis* por el equilibrio entre fondo y forma: la variación lingüística tan compleja del español de Hispanoamérica —que incluye 22 países

¹ Aunque la descripción chomskiana de la competencia lingüística se lleva a cabo en cuatro niveles: fonológico, morfológico, sintáctico y semántico, en este libro se cumple ampliamente el objetivo de Cristina Simón, que es en otro nivel (llevar a cabo la descripción dialectológica con obvio sentido práctico), gracias a la manera en que fusionó planos y explicó sus objetos de estudio.

actualmente (Pozzi, 2016: 44), y su estructura de manual didáctico: cualquier tema queda al alcance de una búsqueda sencilla de realizar en sus páginas.

La autora aborda su análisis desde dos frentes. En uno de ellos expone la actitud hegemónica del español peninsular en el papel político mundial y de qué manera interactúa con las otras naciones del planeta, adoptando el papel de un árbitro ante los países de habla castellana. En el otro frente analiza usos puntuales de los hablantes, que recurren a las variantes en el momento de la emisión de su mensaje comunicativo dentro de su comunidad. Tres ejemplos que encontramos en el manual son los siguientes: a) los usos de *vos* (como segunda persona pronominal de singular —en registro informal—), respecto a los cuales la autora señala: “El voseo ha sufrido diferente suerte en su devenir en Hispanoamérica, no es uniforme ni siquiera en los países netamente voseantes” (Simón: 70); b) el *leísmo*, que se refiere al uso del pronombre personal de objeto indirecto, en vez del directo: “Vi **a Pedro: le** vi, en vez de **lo** vi” (Simón: 76); c) los diminutivos en México y otros países de Hispanoamérica, (donde se usa más **-ito**) y en partes de España, Cuba, República Dominicana, Venezuela, Colombia, Costa Rica (donde se usa más **-ico**) (88-91).

Al inicio del manual, Simón Ruiz aclara que esta obra es una guía dirigida a profesores de español como lengua adicional (ELA, usualmente denominada como Español Lengua Extranjera, ELE), a estudiantes para profesores de ELE y a estudiantes extranjeros que aprenden español. Podríamos añadir aquí a traductores², profesores y estudiantes de lenguas extranjeras (porque al aprender “la otra lengua” es cuando afloran más dudas de la propia), y al público en general. Son innumerables las dudas que le surgen al hablante común y que este libro podrá aclararles, como, por ejemplo, ¿*coser* (con aguja e hilo) o *cocer* (en cazuela hirviendo)? por cambio ortográfico, lo que se complica oralmente debido al seseo/ciseo/zezeo/ceceo (36–39); ¿*verdad* o *berdá*? por neutralización de la labiodental y bilabial (32) y con pérdida de la dental al final de palabra (44); ¿*español* o *castellano*? (17 y 19), ¿*españolismo* o *americanismo*? (99 y 101), ¿*México* o *Méjico*?³. A lo largo de esta obra se encuentran inventariados y analizados estos y muchos otros elementos. Asimismo, en las explicaciones utiliza su denominación especializada, es decir, no se refiere a la lengua general, sino a los términos lingüísticos específicos (e. g. *hiato*, *antistecón*, *epéntesis*, *leísmo de cortesía*, *reduplicación de posesivos*, *préstamos híbridos*,

² Acerca del tema de variación lingüística y traductología, se puede consultar Franco (2020) sobre cómo traducir un cuento de Rulfo.

³ Este uso de la grafía *equis* sigue siendo polémico en el registro escrito del español peninsular (Méjico —con la grafía jota—) y el del español mexicano (México —con la grafía *equis*—). Véase la p. 54 del libro, donde la autora se refiere a un texto de Alfonso Reyes relacionado con este tema.

africanismos), por lo que este manual suma otro gran aporte al área: es un tesoro terminológico.

Las referencias bibliográficas son un valioso cimientito de este manual. Por un lado, se incluyen obras clásicas en el campo, como, por ejemplo, las de Lapesa, Kany, Quilis, RAE, Bello, Lope Blanch, Moreno de Alba, Lara, Company, y, con especial atención, de Antonio Alatorre. La autora también señala sitios virtuales indispensables, tales como el de la Universidad de Iowa⁴. Por otro lado, la cuidadosa selección de la bibliografía al final de cada capítulo le proporciona al lector autonomía para convertirse en su propio instructor.

Hacemos la sugerencia de que se publique esta obra también de manera virtual, para su mayor alcance y difusión, además de editarla en forma de glosario con ejemplos (en *apps*), o al menos, con un índice de contenidos. Las partes que nos parecen más valiosas son el análisis fonético —el contraste dialectal es muy completo—, y la exposición de corpus y diccionarios.

La postura de Cristina Simón Ruiz es erudita y crítica. Es un libro de cabecera obligado no solo para los estudiosos de la lengua española, sino para toda la población que desee conocer mejor su propio idioma.

REFERENCIAS

- Colin, Marisela (2016). Terminología: necesidad de planificación en México. *Avances en lexicografía, terminología y traducción*. Marisela Colín y Erika Ehnis (coords.). Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM, 161.
- Franco, E. (2020). Reflexiones en torno a la variación léxica en el ámbito hispánico y la traducción. *ELA*, 38, (71) <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/905>
- Lara, Luis Fernando (2013). *Historia mínima de la lengua española*. El Colegio de México, El Colegio Nacional.
- Pozzi, María (2016). Terminología: necesidad de planificación en México. *Avances en lexicografía, terminología y traducción*. Marisela Colín y Erika Ehnis (coords.). Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM, 42-43.
- UNESCO (2005). *Guidelines for terminology policies: formulating and implementing terminology policy in language communities*. Organización de las Naciones Unidas. http://www.termnet.org/downloads/english/projects/IFAP/14_termtrain2005_sauberer_guidelines_ci2005.pdf

⁴ Sitios de libre acceso como este son un referente para profesores, estudiantes y especialistas, al poner al alcance recursos como su simulador del aparato fonador, los artículos especializados, etcétera.

Aparicio Durán, P. (2018). *El discurso literario y su aplicación didáctica en el aula de E/LE. Propuestas de trabajo. Octaedro.*

*Horacio Molano Nucamendi
Centro de Enseñanza para Extranjeros
Universidad Nacional Autónoma de México*

Las bases de este libro se sustentan en un enfoque histórico de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Por tal motivo, Pablo Aparicio Durán sitúa el debate teórico de la enseñanza de ELE como un espacio académico apropiado para incluir al texto literario en los materiales didácticos; con él, asegura el autor, se generará en los estudiantes una conciencia del momento que nos ha tocado vivir y las implicaciones individuales de ello.

En el volumen se explica la importancia de trabajar en el aula procesos que se han dejado de lado al adquirir la lengua materna, pues se han realizado de forma inconsciente. Al aprender una lengua extranjera, la persona se plantea el estudio de su coyuntura histórica, pues esta se manifiesta en forma de discurso, lo que hace visibles las marcas de orden sociocultural que son indispensables para comprender y hacer uso pleno de ese idioma. Entenderse a sí mismo en otro orden espacial conlleva la conciencia crítica del trasfondo ideológico de las manifestaciones lingüísticas.

¿Qué se moviliza en la percepción del estudiante durante el proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera? Pablo Aparicio nos comparte su enfoque al colocar en un primer plano el componente cultural que implica la adquisición de una LE, pues para él “no es que la lengua sea expresión de una cultura, sino al revés: la cultura es la expresión de una lengua, es decir, del discurso” (130). Por consiguiente, nos dice el autor, es relevante tener la oportunidad de incluir en un programa de estudios el concepto de “radical historicidad” de Rodríguez (2001), que distingue los distintos modos de producción por los cuales ha transitado la humanidad, o, cuando menos, la civilización europea, a saber: las relaciones sociales entre amo/esclavo, señor/siervo y sujeto/sujeto, relaciones que marcan tres etapas bien delimitadas conocidas como esclavismo, feudalismo y capitalismo. En esta última etapa se considera libre e igual a ese sujeto que crea un vínculo contractual con otro, lo cual da sustento a una visión moderna de nuestro tiempo. Aparicio Durán nos recuerda que desde el esquema del materialismo histórico se plantea una lucha de clases entre la burguesía y el proletariado, por lo que ese “sujeto en libertad” podría cuestionarse. Sin embargo, sostiene, lo importante a tomar

en cuenta es el tipo de discurso ideológico que se sitúa detrás de cada modo de producción: la política que somete al individuo al imperio, la religión que legitima un organicismo sacralizado o el capital que rige un orden económico. Estar conscientes del momento en el cual se ubica un texto literario es fundamental para incitar al análisis de la dimensión histórica de la lengua.

Por otra parte, el autor señala que no hay didáctica general, sino que existen didácticas específicas determinadas por las áreas de conocimiento en que se aplican. De este modo, en la didáctica de LE cobra importancia el papel de un profesorado activo y crítico, ya que:

la clase de idiomas es una situación privilegiada, pues quizá sea el lugar donde los presupuestos culturales (y lo son justamente al pretender ser cuestionados o reafirmados solo en lo que tienen de cultural) se vuelven más explícitos e identificables, debido a la necesidad del docente (necesidad plasmada sobre todo en los libros de texto) de plantear y dirigir los temas para crear situaciones comunicativas, es decir, para poder hablar de lo que hacemos, pensamos, sabemos, queremos, etc. (Aparicio, 2018: 66).

Considero sustancial esta observación, pues en el aula de ELE, sobre todo en un contexto universitario –espacio de reflexión y crítica–, tenemos la posibilidad de analizar las circunstancias de hechos sociales para coadyuvar a la formación del estudiante como un ciudadano del mundo. De allí que el empleo del texto literario sea clave como manera de despertar la conciencia histórica del discente.

En otras palabras, para el profesor de ELE la cultura es la expresión de una lengua de la cual se enseñan significados y funciones (verbales y no verbales), a la par que se exploran los sentidos (los límites y las contradicciones). El autor considera a la literatura como la materialización de una lengua a través de la cual se llega a aprendizajes eficaces y se devela el “inconsciente ideológico” (término también de Rodríguez (2010), citado por Aparicio Durán), con el cual, según Althusser (1975), se pone en juego un conjunto de ideas compartidas sobre la manera en la que se llevan a cabo el aprendizaje, el crecimiento y el desarrollo de la gente. Es por ello que señalamos nuevamente el primer plano que ocupa el docente de ELE al seleccionar los textos adecuados con los cuales trabajar en clase y plantear el claro objetivo de llegar al nivel “radicalmente histórico”. Aparicio lo ejemplifica en su libro con secuencias didácticas que toman en consideración, inicialmente, un nivel subjetivo y otro objetivo mediante los cuales el estudiante de ELE será capaz, primero, de comentar libre y espontáneamente su postura ante determinado asunto o tema y de asociar ideas según su sensibilidad y creatividad; luego, se aproximará al saber mismo

de la lengua mediante actividades relacionadas con la gramática, el léxico, la pragmática o la retórica.

Además de exponer con claridad el marco teórico en el cual se inserta, el autor ilustra su propuesta mediante una tabla informativa en la que desarrolla el tema de Ramón Gómez de la Serna y las greguerías, al cual le dedica siete sesiones de noventa minutos, lo que suma diez horas y media. Antes de presentar la unidad didáctica, Aparicio anota lo sustancial de diferenciar entre la literatura como asignatura en un plan de enseñanza de ELE y la literatura como recurso para trabajar elementos lingüísticos y pragmáticos en el aula de ELE. Sin duda, en este caso se piensa en la primera, aunque, desde mi punto de vista, se extiende demasiado para cumplir con la revisión de la obra del escritor vanguardista español.

Por otro lado, se ubican las actividades en un nivel C2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), lo cual reduce el empleo de textos literarios en el acompañamiento transversal de la adquisición de la lengua. En mi experiencia, el docente puede proponer clases de literatura para niveles intermedios, desde B1. La clave de su aprovechamiento está en la selección de los materiales de lectura. Los géneros más asequibles son las crónicas, el cuento y las minificciones. Textos cortos a los que se puede volver las veces necesarias para clarificar su comprensión e interpretación. Otro factor primordial, por supuesto, radica en el rol del profesor, quien activará un tópico generativo que aproveche la potencialidad expresiva del texto literario.

Sin embargo, Pablo Aparicio Durán recurre al cliché de trabajar con *Como agua para chocolate* de Laura Esquivel, al proponer actividades de refuerzo para B2. Considero que, si se trata de activar la conciencia histórica de los estudiantes de ELE, se tendría que seleccionar textos más complejos como los de Rosario Castellanos o Elena Garro, por mencionar a dos de las autoras más reconocidas del siglo xx en México. La razón que se arguye para utilizar a Esquivel es que *Como agua para chocolate* está presente “en todos los planes de estudios de los llamados ‘A levels’ en el Reino Unido”; asimismo, porque ejemplifica de manera directa la problemática social del patriarcado y del colonialismo. Me parece que, por eso mismo, se debe sugerir el estudio de otras autoras que con anterioridad ya venían discutiendo esos temas desde una propuesta literaria más consolidada. Propongo no recurrir a lo que ya se tiene probado, sino buscar textos distintos que provoquen el interés de los estudiantes de ELE.

Además, el propio autor no es claro con referencia al manejo del canon en la selección de lecturas para los programas de ELE, pues si bien refiere un valor intrínseco de los clásicos porque generan un mensaje universalmente humano y plantea que desde los estudios culturales se ha forzado una apertura al cuestionar la marginación desde el poder, ya sea por colonialismo, machismo,

racismo o heterosexualidad, no hace explícito su criterio para elegir un texto literario en lugar de otro. Al seleccionar las lecturas de sus propuestas de trabajo elige, por ejemplo, *El Quijote*. Esta decisión genera debate, pues no se trata simplemente de despedirse de los “viejos” textos, sino de analizar la pertinencia de unos más acordes a los intereses de los estudiantes y a los propósitos de los docentes. Mostrar una tradición se convierte en un objetivo, por lo que Cervantes entra dentro de ese plan, pero, desde mi perspectiva, el caso de Laura Esquivel se aleja de esa concepción, pues no considero que su libro sea un clásico.

Al inicio de la presentación de sus series didácticas, el autor indica que la clase de ELE debe definirse como “provechosa, cómoda, estimulante y ambiciosa” (Aparicio, 2018: 65) para conseguir la satisfacción del alumnado. Por ello, me parece que el criterio de selección de los textos literarios debe sustentarse en estimular intelectualmente y en proponer retos de conocimiento. Así, resulta sugerente volver a los planteamientos teóricos del propio Aparicio, quien propone la consideración del discurso literario desde un ángulo que va más allá del lingüístico, para propiciar en clase el manejo de categorías que sitúan al estudiante de ELE en un proceso de autoexamen. De tal modo, tanto el docente como el discente se ubicarían como seres sociales en tiempos en los que prevalecen los valores capitalistas.

REFERENCIAS

- Althusser, L. (1975). *Curso de filosofía para científicos*. Laia.
- Rodríguez, J.C. (2001). *La norma literaria*. Debate.

Decires es una publicación editada en línea y de libre acceso alojada en www.decires.unam.mx del Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM. Ciudad Universitaria, primer semestre 2022.