

Número 1. Volumen 1/2021

*R*evista de Recursos para el
Aula de Español

INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA



Universidad
de Alcalá

EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

SEPTIEMBRE 2021



DIRECCIÓN

María del Carmen Fernández López (Universidad de Alcalá)
carmen.fernandez@uah.es

SECRETARÍA

Elisa de las Fuentes Gutiérrez (Universidad de Alcalá)
revista.rr.ae@gmail.com

COMITÉ DE REDACCIÓN

Dra. Belén Almeida Cabrejas (Universidad de Alcalá)
Dra. Rocío Díaz Moreno (Universidad de Alcalá)
Dra. Celeste García Paredes (Universidad de Alcalá)
Dra. Jairo Javier García Sánchez (Universidad de Alcalá)
Dra. Zaida Núñez Bayo (Universidad de Alcalá)
Dra. Minia Porteiro Fresco (Universidad de Alcalá)
Dra. Ana Ruiz Martínez (Universidad de Alcalá)
Dra. Clara Ureña Tormo (Universidad de Valencia)
Dra. Delfina Vázquez Balonga (Universidad de Alcalá)

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Dra. María Antonieta Andión Herrero (UNED)
Dra. María Dolores Asensio Ferreiro (Universidad Complutense de Madrid)
Dra. Imen Boudali (Universidad de La Manouba - Túnez)
Dra. Mónica Chamorro Mejías (Universidad del Valle - Colombia)
Dra. Sonia Eusebio Hermira (Universidad de Alcalá e International House)
Dra. Patricia Fernández Martín (Universidad Autónoma de Madrid)
Dra. Isabel García Parejo (Universidad Complutense de Madrid)
Dra. Nieves González Pérez (Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha)
Dra. Carmen Hernández González (Universidad de Valladolid)
Dra. Dimitrinka G. Nikleva (Universidad de Granada)
Dr. Manuel Martí Sánchez (Universidad de Alcalá)
Dra. Rosa Ana Martín Vegas (Universidad de Salamanca)
Dra. María de las Nieves Mendizábal de la Cruz (Universidad de Valladolid)
Dra. Ana María Rico Martín (Universidad de Granada)
Dr. Francisco J. Rodríguez Muñoz (Universidad de Almería)
Dr. Santiago Sevilla Vallejo (Universidad de Salamanca)
Dr. Daniel Sáez Rivera (Universidad Complutense de Madrid)

Recursos para el Aula de Español: investigación y enseñanza es una revista de carácter anual que acoge contribuciones de diferente tipo en sus secciones *Sala de lectura* (artículos científicos y de revisión relacionados con la enseñanza del español), *Aula* (recursos para el aula de español) y *Biblioteca de medios* (reseñas, noticias bibliográficas, materiales multimedia...); publica, además, al menos una monografía al año dedicada a algunos de los principales aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje del español a niños y adolescentes.

Recursos para el Aula de Español aúna la investigación y la enseñanza ofreciendo al lector la posibilidad de descargar contenidos que podrá aplicar a la práctica diaria del aula, adaptar a sus necesidades y emplear para la actualización de sus conocimientos, la creación de sus propios materiales y la autoevaluación de su práctica docente.

La revista está dirigida a estudiantes, investigadores y profesionales de la educación que se encuentren interesados en el campo de la enseñanza de la lengua española.

El formato de publicación es digital y el acceso a los contenidos es libre y gratuito. *Recursos para el Aula de Español* no cobra tasas por envío de trabajos, ni tampoco cuotas por la publicación de sus artículos.

En la revista se publican trabajos originales cuya aceptación está condicionada por un proceso de revisión por pares.

Esta publicación surge en el seno de los Grupos GIELEN, Grupo de Innovación en Enseñanza de la Lengua Española a Niños, y ELENyA, Grupo de Investigación en Enseñanza de la Lengua Española a Niños y Adolescentes de la Universidad de Alcalá. Las opiniones e ideas consignadas en cada artículo son de exclusiva responsabilidad de sus autores. La Universidad de Alcalá y los Grupos GIELEN y ELENyA no se hacen responsables, en ningún caso, de la credibilidad y autenticidad de los trabajos.

Página web: <https://erevistas.publicaciones.uah.es/ojs/index.php/rr/index>

Correo electrónico: revista.rr.ae@gmail.com

Maquetación y diseño: Elisa de las Fuentes Gutiérrez



EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ



Edición electrónica

ISSN: 2792-5897 | DOI: <https://doi.org/10.37536/rr.1.1.2021>

Resources for the Spanish Language Classroom: research and teaching is an annual journal which includes contributions of different types in its sections Reading Room (scientific and review articles related to the teaching of Spanish), Classroom (resources for the Spanish classroom) and Media Library (reviews, bibliographic news, multimedia materials...); it also publishes at least one monograph a year dedicated to some of the main aspects of the teaching-learning process of Spanish for children and teenagers.

Resources for the Spanish Language Classroom combines research and teaching by offering the reader the possibility of downloading content that can be applied to daily classroom practice, adapted to their needs and used to update their knowledge, create their own materials and self-evaluate their teaching practice.

The journal is aimed at students, researchers and education professionals who are interested in the teaching of Spanish.

The publication format is digital and access to the contents is free of charge. Resources for the Spanish Classroom does not charge submission fees or publication fees for its articles.

The journal publishes original works whose acceptance is conditioned by a peer review process.

This publication is the result of the work carried out by GIELEN (Grupo de Innovación en Enseñanza de la Lengua Española a Niños) and ELENyA (Grupo de Investigación en Enseñanza de la Lengua Española a Niños y Adolescentes) groups at Universidad de Alcalá. The opinions and ideas expressed in each article are the sole responsibility of the authors. Universidad de Alcalá and the GIELEN and ELENyA Groups are not responsible, in any case, for the credibility and authenticity of said articles.

Website: <https://revistas.publicaciones.uah.es/ojs/index.php/rr/index>

E-mail: revista.rr.ae@gmail.com

Layout & design: Elisa de las Fuentes Gutiérrez



EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ



Edición electrónica

ISSN: 2792-5897 | DOI: <https://doi.org/10.37536/rr.1.1.2021>

Los autores conservan los derechos sobre sus trabajos, aunque ceden de forma no exclusiva los derechos de explotación (reproducción, edición, distribución, comunicación pública y exhibición) a la revista. Los autores son, por lo tanto, libres de hacer acuerdos contractuales adicionales independientes para la distribución no exclusiva de la versión de la obra publicada en la revista (por ejemplo, alojarlo en un repositorio institucional o publicarlo en un libro), siempre que medie un reconocimiento de su publicación inicial en esta revista.

Los trabajos se publican bajo los términos estipulados en la Licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0) que permite a terceros compartir la obra bajo las siguientes condiciones:

Atribución — Usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.

CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Authors retain the rights to their articles, although they assign non-exclusive exploitation rights (reproduction, editing, distribution, public communication and exhibition) to the journal. Authors are therefore free to make additional independent contractual arrangements for the non-exclusive distribution of the version of the article published in the journal (e.g., hosting it in an institutional repository or publishing it in a book), provided that there is an acknowledgement of its initial publication in this journal. Articles are published under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License (CC BY-NC-SA 4.0) which allows third parties to share the work under the following conditions:

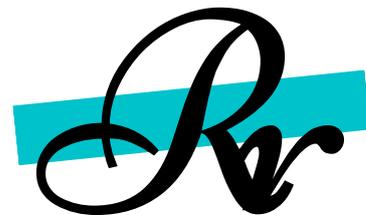
Attribution - You must give proper credit, provide a link to the license, and indicate if changes have been made. You may do so in any reasonable way, but not in a way that suggests that you or your use is endorsed by the licensor.

NonCommercial - You may not use the material for commercial purposes.

ShareAlike - If you remix, transform or build upon the material, you must distribute your contribution under the same licence as the original.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



Sala de lectura

- 8 La competencia lingüística en español (L1) en pacientes con trastorno del espectro autista: un estudio de caso.
Lisa Gozzi
- 42 Estilo comunicativo y estilo de vida del adolescente español.
Manuel Martí Sánchez
- 79 Trascendencia de la comunicación lingüística en el ámbito laboral. Orientaciones didácticas para Formación Profesional Básica.
Rosa Ana Martín Vegas

Aula

- 95 Materiales didácticos para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula del español como L2 en niños hablantes de namtrik.
Mónica Chamorro Mejía
- 151 #NosRelacionamosEnRed. Proyecto de intervención en situaciones de aislamiento social.
María del Carmen Fernández López
Elisa de las Fuentes Gutiérrez
- 167 El Paisaje Lingüístico como herramienta pedagógica para la enseñanza de la lingüística: un estudio de caso en la confección de blogs especializados en español.
Daniel M. Sáez Rivera

Biblioteca de medios

- 206 Revista Electrónica del Lenguaje, VII: el papel de la gramática del texto en la enseñanza de lenguas (reseña).
Daniel Morínigo Rodríguez
- 213 TECLA. Revista de la Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda (reseña).
Minia Porteiro Fresco

Sala de lectura

La competencia lingüística en español (L1) en pacientes con trastorno del espectro autista: un estudio de caso

Lisa Gozzi

Universidad de Alcalá

RESUMEN: El autismo es un trastorno del desarrollo que afecta a la comunicación y a las interacciones sociales. Se caracteriza por la presencia de patrones conductuales rígidos y estereotipados, una gama limitada de intereses e importantes déficits lingüísticos, que varían según la gravedad de cada paciente. La primera parte del presente trabajo analiza qué es el autismo y cuáles son sus síntomas, poniendo énfasis sobre las deficiencias lingüísticas y comunicativas. Asimismo, se consideran el diagnóstico y las evaluaciones necesarias para detectar la presencia de dicho trastorno. La segunda parte del trabajo consiste en el análisis de un estudio de caso, un niño con autismo cuya lengua materna es el español, para determinar y analizar sus habilidades lingüísticas y comparar los resultados con los conocimientos generales sobre el trastorno.

PALABRAS CLAVE: autismo, síntomas, lenguaje, comunicación, estudio de caso, educación.

Linguistic competence in Spanish (L1) in patients with autism spectrum disorder: a case study

ABSTRACT: Autism is a developmental disorder that affects communication and social interactions. It is characterised by the presence of strict stereotyped behavioural patterns, a restricted range of interests and important language impairments, which vary depending on the gravity of each patient. The first part of this article analyses what autism is and which its symptoms are, emphasising linguistic and communicative deficits. It also considers the process of diagnosis and the necessary evaluations to detect such a disorder. The second part of the article consists in the analysis of a case study of a child with autism, whose mother tongue is Spanish. It it his language abilities will be determined and analysed, and the results obtained in the study compared with the existing general knowledge about the disorder.

KEYWORDS: autism, symptoms, language, communication, case study, education.

1. Introducción

El lenguaje es el medio principal, aunque no el único, que los seres humanos utilizan para comunicarse entre sí, para transmitir un mensaje, una información, de un hablante (emisor) a otro (receptor) (Graffi y Scalise 2013). Sin embargo, algo que parece tan natural como la comunicación y el uso correcto del lenguaje representa un desafío importante para algunas personas que sufren trastornos que afectan significativamente a estas capacidades. Este es el caso de las personas con trastornos del espectro autista (TEA). El autismo es un “trastorno del desarrollo que afecta a la comunicación y a la interacción social” y está “caracterizado por patrones de comportamiento restringidos, repetitivos y estereotipados” (DLE 2020). La alteración de la comunicación y del lenguaje es un síntoma característico de esta patología y constituye un factor fundamental para el diagnóstico de TEA, según las indicaciones especificadas en el DSM-V (Biondi y *American Psychiatric Association* 2014).

Este trabajo se plantea analizar el lenguaje y la comunicación en los casos de TEA, no solo desde un punto de vista teórico, sino también a través de la realización de un estudio de caso. En concreto, los objetivos de este trabajo son:

1. Examinar qué es el autismo y cuáles son los síntomas asociados normalmente a esta patología.
2. Analizar el desarrollo de la competencia lingüística en español de un estudio de caso con un doble propósito:
 - a) Comprobar qué comportamientos típicos del autismo presenta.
 - b) Demostrar que cada caso de autismo es único y particular.

Para cumplir el primer objetivo, ha sido necesario consultar la bibliografía relacionada con el campo de estudio. Además, esta consulta ha permitido obtener información para realizar el estudio de caso y analizar los resultados. La información obtenida en esta fase de la investigación se resume en el Marco Teórico. Posteriormente, para cumplir los demás objetivos ha sido necesario seguir una metodología concreta. De hecho, durante la realización del estudio se siguió un procedimiento específico que permitió documentar su historial clínico y trazar un perfil de las competencias del caso. Asimismo, se realizaron unas pruebas concretas a través de las que se pudo analizar sus habilidades lingüísticas. Los detalles sobre la metodología empleada se encuentran en el apartado 3.1. Metodología de estudio.

2. Marco Teórico

2.1. Los trastornos del espectro autista

2.1.1. Bases biológicas y síntomas

Los trastornos del espectro autista (TEA) son afecciones neuropsiquiátricas cuyos primeros síntomas se manifiestan ya a los tres años de edad y permanecen durante toda la vida (Álvarez-Alcántara 2007). Se conocen también como trastornos generalizados del desarrollo y se caracterizan principalmente por problemas en la interacción social, en la comunicación verbal y no verbal, y por la presencia de comportamientos inusuales o estereotipados (Roccella 2008)¹. El *Manual de Diagnóstico Estadístico de Trastornos Mentales V* (en inglés *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V*, en adelante DSM-V, publicado en 2013) reúne las distintas manifestaciones de este tipo de afección (autismo, Síndrome de Asperger y trastorno generalizado del desarrollo sin especificación) bajo la definición de trastornos del espectro autista y proporciona especificadores para dar cuenta de la variabilidad en los síntomas de los trastornos: por ejemplo, se puede indicar la presencia o la ausencia de déficits intelectuales y de problemas a nivel lingüístico (Regier, Kuhl y Kupfer 2013).

El autismo clásico, cuyo síntoma principal es el aislamiento social, se manifiesta ya en las primeras semanas de vida del niño, en quien se nota una ausencia de actitudes sociales presentes en los demás niños, como la búsqueda del contacto visual o la adquisición de la sonrisa social. La normal interacción social resulta anómala: el niño evita el contacto físico con los demás, no comunica a través de gestos expresivos y manifiesta comportamientos estereotipados y ritualizados. Además, el niño autista expresa poca o ninguna emoción a través de la mirada y sus capacidades lingüísticas resultan alteradas y comprometidas (Roccella 2008).

A pesar de que el autismo se define como un trastorno conductual y no presenta una etiología específica, en los últimos años se ha intentado identificar las causas neurobiológicas que expliquen su origen. Una anomalía biológica importante que podría estar implicada en el

¹ Las estereotipias, o comportamientos estereotipados, son movimientos, posturas o sonidos que se emplean de forma ritualizada, repetitiva, sin objetivo específico y en los contextos más variados. En algunos casos, se consideran comportamientos extraños e inusuales porque su utilización es inadecuada al contexto de uso. Unos ejemplos de estereotipias son mirarse las manos, adoptar una postura particular o mover manos y dedos de una forma específica. En la comunicación, se consideran comportamientos estereotipados la repetición de palabras y frases o la emisión de determinados sonidos y vocalizaciones.

desarrollo de los trastornos del espectro autista es una disfunción en el sistema de las neuronas espejo, descubiertas entre los años 80 y 90 del siglo pasado por un equipo de científicos de la Universidad de Parma a partir de una serie de experimentos con chimpancés. Giacomo Rizzolatti y sus colegas descubrieron que en la corteza premotora del animal había neuronas que se activaban no solo cuando el chimpancé realizaba un movimiento, como agarrar un objeto, sino también cuando veía a alguien más ejecutar la misma acción (Cacciari 2011). Estas neuronas fueron encontradas también en otros animales, incluidos los seres humanos, y hay evidencias de que en estos últimos desarrollan un papel importante en el reconocimiento, identificación e imitación de las acciones de los demás (Cornelio-Nieto 2009). Las neuronas espejo son tanto motoras como sensoriales, se supone que están en la base de la comprensión de las acciones e intenciones de los demás y que, por consiguiente, están en la base de los procesos de imitación y del aprendizaje por imitación. Se puede notar que las neuronas espejo parecen efectuar las mismas funciones que resultan alteradas en el autismo, por lo tanto, una disrupción de este circuito neuronal podría explicar en gran parte la sintomatología del autismo, esto es, la falta de habilidades sociales en el individuo (Cornelio-Nieto 2009).

Otro dato importante es que el área de la corteza cerebral de los primates donde se encuentran las neuronas espejo corresponde al área de Broca en el cerebro humano, una de las áreas donde residen las capacidades lingüísticas (Cacciari 2011). Por consiguiente, un déficit en las neuronas espejo podría explicar también las dificultades lingüísticas características de los trastornos del espectro autista.

2.1.2. Diagnóstico

El diagnóstico de los trastornos del espectro autista se suele realizar a través de un proceso de diagnóstico diferencial, un método deductivo que se utiliza cuando no es posible individuar una enfermedad con solo un examen clínico porque presenta síntomas similares a los de otras enfermedades. Por lo tanto, se consideran todos los trastornos que pueden causar ciertos síntomas y, a través de una serie de exámenes físicos y entrevistas, se identifica una enfermedad específica (MedlinePlus 2019).

El diagnóstico diferencial del trastorno autista, según el DSM-V, se debe plantear con otros trastornos como el Síndrome de Rett, el trastorno desintegrativo infantil, el mutismo selectivo, el trastorno expresivo y el trastorno mixto del lenguaje, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad, el trastorno de movimientos estereotípicos, esquizofrenia y retraso mental. Sin embargo, se excluyen el trastorno desintegrativo infantil y el Síndrome de

Asperger que estaban incluidos en la versión anterior (DSM-IV) (Biondi y *American Psychiatric Association* 2014).

Según el DSM-V, para diagnosticar un trastorno del espectro autista el paciente debe manifestar déficits constantes en varios contextos de la comunicación y de la interacción social, debe mostrar patrones de comportamiento e intereses restringidos y repetitivos; asimismo, los síntomas deben aparecer precozmente en el desarrollo del niño y comprometer de manera clínicamente significativa las actividades del paciente en el ámbito social, laboral u otros contextos importantes; finalmente, también es necesario que las alteraciones mencionadas no se puedan explicar por discapacidad intelectual o un retraso global del desarrollo. Además de los criterios diagnósticos que se acaban de indicar, hay una serie de especificadores que se usan para describir los síntomas del paciente en el momento del diagnóstico (Biondi y *American Psychiatric Association* 2014). El diagnóstico diferencial es la primera fase en el proceso de diagnóstico del autismo; posteriormente, una vez se obtenga un perfil clínico personalizado, se deberá continuar con la evaluación mediante pruebas específicas que permitan establecer el tratamiento más adecuado para el paciente.

Por lo que concierne al pronóstico de los trastornos del espectro autista, la patología avanza a medida que el niño crece y las necesidades específicas causadas por la enfermedad persisten también en la edad adulta. A lo largo del tiempo, el paciente adquiere nuevas competencias y habilidades, aunque es posible que estas sufran la influencia del trastorno y, por consiguiente, presenten rasgos típicos del autismo (Mele 2015). No es simple generalizar sobre el pronóstico del autismo, puesto que el trastorno es muy variado y afecta de manera diferente a los pacientes. Como afirma García de la Torre (2002: 410),

Los factores que influyen principalmente en el pronóstico son: la gravedad de la disfunción cerebral y su deficiencia mental concomitante y las habilidades lingüísticas. Un pequeño porcentaje de niños diagnosticados como autistas llegan a tener una vida autónoma y prácticamente normal en la edad adulta. Sin embargo, suelen persistir algunas deficiencias de comunicación y un repertorio de intereses bastante restringido.

2.2. Comunicación y lenguaje en casos de TEA

2.2.1. La comunicación en el autismo

La comunicación es un proceso en el que se realiza un intercambio exitoso de información a través del uso de signos (Serra i Raventós 1984). El proceso comunicativo es algo que implica el uso no solo de una lengua, sino también de otras importantes herramientas. De hecho, como especifica Cestero Mancera (2016: 2):

La comunicación humana es un proceso extraordinariamente complejo. Durante décadas, se ha considerado que era posible gracias a la competencia lingüística; no obstante, desde hace ya más de medio siglo, somos plenamente conscientes de que supone mucho más que conocer y utilizar un sistema lingüístico: implica no solo el uso de una lengua determinada, sino, también, la posesión y la utilización de información pragmática, social, situacional y geográfica, y de signos de los sistemas de comunicación no verbal [...].

Los síntomas del autismo, como se ha explicado anteriormente, afectan y alteran muchas de las competencias necesarias para poder empezar y mantener una conversación: de hecho, la presencia de déficits en la comunicación y en la interacción social representa una parte importante de los trastornos del espectro autista (Prizant 1983). El 25% de los pacientes con TEA no desarrolla su propio lenguaje y no se comunica a través de otros canales como los gestos o las expresiones faciales (Rocella 2008). En efecto, las personas con trastorno del espectro autista presentan dificultades no solo en la adquisición del lenguaje, sino también en la comprensión y el uso de la comunicación no verbal (*National Research Council* 2001).

En relación con la comunicación en sí misma, dos de las áreas donde los autistas presentan más dificultades son la atención conjunta y el uso de los símbolos comunicativos. La falta de desarrollo de la atención conjunta representa un problema importante, ya que parece ser uno de los factores críticos que dificultan una evolución lingüística normal en los niños autistas:

Joint attention reflects difficulty coordinating attention between people and objects and is evident by deficits in orienting and attending to a social partner; shifting gaze between people and objects; sharing affect or emotional states with another person; following the gaze and point of another person; and being able to draw another persons' attention to objects or events for the purpose of sharing experiences (*National Research Council* 2001: 48).

Por otro lado, también el uso de símbolos convencionales como gestos o palabras con un significado específico resulta comprometido en las personas con TEA. De hecho, estos pacientes tienen un repertorio de gestos limitados cuantitativa y cualitativamente, suelen comunicarse a través de gestos primitivos y no usan gestos convencionales como saludar o asentir moviendo la cabeza (*National Research Council* 2001). Hay que subrayar la aparición en niños autistas de comportamientos no convencionales e incluso agresivos para compensar la carencia de otros instrumentos comunicativos. Entre estos comportamientos, se destaca la presencia de reacciones agresivas, de cólera y de actos de autolesión como medio para obtener la atención de quien está alrededor, para evitar una tarea o como forma de protesta cuando se introduce algún cambio en la rutina del niño (*National Research Council* 2001).

Hay que mencionar la percepción parcial que los sujetos autistas tienen del mundo, hecho que tiene consecuencias directas en su desarrollo lingüístico. Esto puede afectar a la creación de símbolos en la mente del sujeto, y muestra de esto pueden ser ejemplos como el caso de un niño que dejó de beber porque sus padres le cambiaron su vaso verde habitual por uno rojo, lo que provocó que su hijo perdiera el concepto de *beber* (Noens y Vanberckelaer-Onnes 2004). Otra consecuencia de esta percepción limitada del mundo se refleja en la literalidad del lenguaje autista: un ejemplo de la interpretación literal de la lengua está en el caso de un niño con TEA que, jugando al tenis, antes de lanzar la pelota, la empujó contra su ojo porque su madre le había dicho *keep an eye on the ball* (literalmente, mantener un ojo sobre la pelota) (Noens y Vanberckelaer-Onnes 2004).

Por último, es posible también hallar algunos neologismos en el habla de los niños autistas. Un ejemplo se puede encontrar en un paciente que inventó la palabra *tankshon* para indicar el gel: el neologismo se debe a la asociación que el niño hizo entre la palabra gel y Shell (la compañía de gasolina holandesa), asociando sucesivamente esta última a la palabra holandesa *tankstation* (en español, gasolinera, estación de servicio). Estas conexiones en la mente del niño llevaron a la creación del neologismo (Noens y Vanberckelaer-Onnes 2004).

2.2.2. El lenguaje en sujetos con TEA

Adquisición y desarrollo

Por lo que respecta a la adquisición del lenguaje en niños autistas, es necesario especificar que existen dos formas diferentes a través de las que normalmente un niño adquiere la capacidad lingüística y su uso: la analítica y la gestáltica. Los niños que adoptan el modo analítico de adquisición del lenguaje, en las primeras etapas del desarrollo lingüístico, perciben y dividen el discurso en palabras individuales, siendo estas las primeras unidades articuladas por el sujeto en breves secuencias (O'Grady y Benítez Burraco 2010).

La otra técnica de adquisición se denomina gestáltica y consiste en la memorización y posterior emisión de fragmentos de habla completos, más o menos extensos y a menudo articulados imperfecta o incorrectamente, que el niño escucha en la comunicación de los adultos. La denominación "gestáltica" para esta forma de adquisición procede del término alemán *gestalt* (en español, forma), que los psicólogos utilizan para indicar patrones, esto es, estructuras que se emplean para crear el propio modelo de realidad, que el niño percibe como una unidad (O'Grady y Benítez Burraco 2010). En las primeras etapas, el lenguaje gestáltico resulta bastante inflexible, sin embargo, al avanzar el desarrollo del niño, los fragmentos de habla anteriormente aprendidos pueden ser divididos y analizados en varios componentes

lingüísticos con el objetivo de enriquecer el propio lenguaje o pueden ser combinados en nuevos bloques más complejos, pasando así a un modelo más analítico (Prizant 1983).

Los dos modelos descritos no están completamente separados, sino que forman un continuo. Los niños no emplean exclusivamente uno de los dos sistemas a la hora de adquirir el lenguaje, sino que usan uno de forma mayoritaria, sin que implique la exclusión total del otro (O'Grady y Benítez Burraco 2010). Hay que notar que el modelo gestáltico resulta ser menos funcional en el proceso de desarrollo lingüístico y que esto provoca que, con el paso del tiempo, normalmente se evolucione hacia una forma analítica. Sin embargo, este cambio es difícil y lento. A la hora de adquirir el lenguaje, los niños autistas parecen adoptar un modelo extremadamente gestáltico, sin lograr avanzar hacia una forma más analítica debido a las limitaciones cognitivas que el trastorno implica. Solo los sujetos con un potencial cognitivo mayor dan ese paso y pueden acercarse a una orientación más analítica (Prizant 1983).

Características del lenguaje en el autismo

Las habilidades lingüísticas de los sujetos con TEA son muy variadas, van desde ausencia total de lenguaje que desemboca en una condición de mutismo, hasta un lenguaje funcional (Wilkinson 1998). En general, los niveles lingüísticos más comprometidos son el semántico y el pragmático, mientras que a nivel fonológico y sintáctico se puede destacar algún tipo de retraso, pero no tan invalidante como el que se detecta en otras competencias (Prizant 1983).

El lenguaje autista se caracteriza por la gran heterogeneidad en sus manifestaciones lingüísticas, sin embargo, una de sus características recurrentes es la presencia de ecolalias². Se pueden distinguir tres tipos principales de ecolalia: la inmediata, la diferida y la matizada. La ecolalia inmediata consiste en la repetición de palabras o expresiones que se han escuchado inmediatamente antes. Las ecolalias diferidas, en cambio, son repeticiones que tienen lugar después de un tiempo con respecto a su emisión. Por lo tanto, la ecolalia inmediata implica el empleo de la memoria a corto plazo, mientras que para realizar una ecolalia diferida el niño tiene que recuperar información de la memoria a largo plazo (Prizant 1983). Una ecolalia matizada, en cambio, es la repetición de una palabra o expresión a la que el niño aporta alguna

² Una ecolalia es una “perturbación del lenguaje que consiste en repetir el enfermo involuntariamente una palabra o frase que acaba de pronunciar él mismo u otra persona en su presencia” (DLE 2021). Este fenómeno es uno de los más estudiados en el contexto de los trastornos del espectro autista, ya que se puede encontrar en casi el 75% de esos pacientes que han logrado desarrollar un lenguaje verbal (Prizant 1983).

modificación, cuyo resultado puede llevar a una persona no experta a pensar que es una articulación autónoma, propia del sujeto, y no una repetición modificada.

García de la Torre (2002: 413) afirma que:

La ecolalia es un fenómeno normal en las primeras etapas del desarrollo del lenguaje (aproximadamente hasta los tres años). Sin embargo, en el niño autista dura la ecolalia hasta edades más avanzadas, ocurre con mayor consistencia y no tiene propósito comunicativo. Las imitaciones no son sólo verbales, sino también gestuales.

Sin embargo, otros autores cuestionan la ausencia de intención comunicativa en las ecolalias y aportan pruebas que demuestran que este fenómeno puede tener algún fin comunicativo.

A la hora de hablar de la intención comunicativa en las ecolalias, hay que distinguir las inmediatas de las diferidas. Efectivamente, la mayoría de los investigadores considera que los niños emplean las ecolalias inmediatas sin comprender realmente su significado y sin una intención comunicativa clara. Sin embargo, algunos estudios señalan que este tipo de ecolalia sería una forma de copiar el habla del interlocutor o una estrategia sencilla para intentar mantener la interacción social con el mismo. Además, este tipo de repetición puede emplearse para reafirmar lo que se dijo con anterioridad (Prizant 1983).

Por otra parte, la ecolalia diferida también se ha considerado como una repetición sin significado. Sin embargo, en varios estudios se ha subrayado que esta forma de ecolalia puede servir para distintos fines comunicativos. En efecto, una investigación sobre 400 articulaciones ecolálicas y diversos comportamientos no verbales relacionados con estas estableció catorce funciones diferentes, tanto interactivas como no interactivas, en las ecolalias. Asimismo, las ecolalias diferidas se pueden considerar un ejemplo de procesamiento gestáltico del lenguaje, de hecho, parece que los niños autistas utilizan esta forma de repetición cuando se presenta una situación similar a aquella en la que aprendieron la expresión empleada. Dicha semejanza en las situaciones de enunciación se puede basar en la asociación de la expresión a factores ambientales, a estados de ánimo del niño, o también a experiencias pasadas, como un episodio de dolor físico (Prizant 1983).

Otro fenómeno típico del lenguaje autista es la inversión pronominal: esta se puede considerar una consecuencia del proceso gestáltico de adquisición del lenguaje y del uso de ecolalias diferidas. De hecho, muchas veces el niño se refiere a sí mismo usando los pronombres de segunda o tercera persona singular y esto se debe a que se están reproduciendo

fragmentos de habla ajena: por ejemplo, puede decir “él está cansado” en lugar de “yo estoy cansado”, porque repite las palabras que su madre o su padre emitieron (Prizant 1983).

En el nivel pragmático, que refleja el uso social del lenguaje y que es una de las áreas más afectadas en el sujeto autista, se pueden destacar patrones peculiares en el uso del lenguaje (Wilkinson 1998); por ejemplo, se puede notar cierta dificultad en la gestión de los turnos de habla y la tendencia a hacer preguntas de forma persistente. Asimismo, en este nivel lingüístico se nota “la ausencia de impulso para comunicarse verbalmente, gestualmente o por escrito, hablar sin intención comunicativa, hablar sin entablar contacto visual o dando la espalda al interlocutor” (García de la Torre 2002: 413-414).

Por último, cabe destacar una característica general del trastorno del espectro autista que se presenta también en el lenguaje: la adherencia a rutinas estrictas y a rituales rígidos. Como se especifica en el DSM-V, una persona con TEA mantiene una rutina inflexible con rituales estrictos de comportamiento tanto verbal como no verbal (Biondi y *American Psychiatric Association* 2014). Esta adhesión total a una secuencia lingüística específica se manifiesta como una rutina discursiva y de interacción social estricta. Si el acto comunicativo sufre modificaciones o cambios inesperados, debido a la necesidad de ajustar el discurso a las circunstancias a través de un proceso analítico, esto puede chocar con la forma gestáltica con la que el niño autista suele comunicarse, de ahí que le resulte complicado mantener la conversación (Prizant 1983).

2.2.3. La evaluación del lenguaje

Como afirma Tager-Flusberg (2004: 78),

no single language phenotype defines autism. Rather, there are several distinct phenotypes, which include children with normal linguistic (but not pragmatic) skills and children whose phenotype is the same as SLI [Specific Language Impairment].

A la hora de enfrentarse con un caso de autismo, es importante crear un perfil específico e individual de su lenguaje, que permita destacar puntos fuertes y débiles de cada una de las competencias lingüísticas (Wilkinson 1998). Puyuelo, Rondal y Wiig (2000: 33) afirman que:

La evaluación del lenguaje infantil se realiza para averiguar qué conductas lingüísticas están alteradas y en qué grado, pudiéndose considerar la evaluación como el acto de recoger y analizar información con el objetivo de valorar problemas específicos y, además, que esta información sirva para planificar las necesidades educativas específicas del caso.

Los principales aspectos del lenguaje que se observan en el proceso de evaluación son la competencia fonético-fonológica, la morfológica, la sintáctica, la semántica y la pragmática; asimismo, se lleva a cabo un análisis del discurso y se evalúan los aspectos metalingüísticos (Puyuelo, Rondal y Wiig 2000). Sin embargo, a la hora de evaluar el lenguaje de un niño, hay que considerar muchos factores. Según la clasificación propuesta en el *A-RE-HA* (Análisis del Retraso del Habla), hay que diferenciar tres formas de desarrollo lingüístico: la normal; la lenta que, aunque tarde más, sigue la evolución que le corresponde; y la “retrasada, que fija procesos o estrategias de simplificación que dificultarán su posterior modificación, especialmente si sale del periodo sensible con recursos inapropiados” (Aguilar Mediavilla y Serra Raventós 2007b: 19).

En segundo lugar, hay que incluir en la evaluación otros factores como el contexto lingüístico del niño. Si los familiares presentan un habla defectuosa o dialectal, habría que valorar, en el caso de que el niño produzca una estructura de forma incorrecta, si es patológica o aprendida. También hay que tener en cuenta posibles situaciones de bilingüismo, los factores clínicos, educativos, ambientales, lingüísticos, así como las dinámicas familiares, los desplazamientos largos y todo elemento que pueda influir sobre el lenguaje del paciente (Aguilar Mediavilla y Serra Raventós 2007b).

Para realizar la evaluación del lenguaje existen herramientas específicas para describir, analizar e interpretar los datos obtenidos. Por un lado, existen pruebas psicolingüísticas estandarizadas que proporcionan datos cuantitativos y suelen enfocarse sobre uno o varios aspectos del lenguaje. Por otro lado, hay pruebas psicolingüísticas no estandarizadas que se usan para observar las conductas comunicativas de los pacientes en un contexto natural. En este caso, se graba el momento de administración de la prueba en formato audiovisual y se analiza la manera de interactuar del sujeto. Una de las ventajas más importantes de este tipo de pruebas es su versatilidad a la hora de analizar la comunicación del paciente. Sin embargo, también se destacan desventajas notables como la cantidad de tiempo que requiere la administración de este tipo de pruebas y la dificultad a la hora de elegir los parámetros que se van a evaluar (Codesido García 2006).

Cabe mencionar también la presencia de un tercer grupo de pruebas, los cuestionarios o registros de observación. En este caso, se proporciona a los padres o a las personas más cercanas al paciente una batería de preguntas basadas en comportamientos prototípicos normalizados para que, a través de las respuestas, el investigador pueda localizar el nivel de desarrollo del sujeto con respecto a la línea evolutiva (Codesido García 2006).

Después de realizar las pruebas necesarias para evaluar el lenguaje del paciente, se debe plantear qué tipo de intervención hay que llevar a cabo. A lo largo de los años se han experimentado e implementado varios tipos de intervención en el tratamiento del lenguaje en casos de autismo, sin embargo, sigue habiendo controversia sobre cuáles son los métodos más adecuados (Wilkinson 1998).

3. La comunicación en español en niños autistas: estudio de caso

3.1. Metodología de estudio

El estudio de caso que se presenta a continuación se realizó entre el 24 y el 31 de enero de 2020 en el Colegio Lope de Vega de Alcalá de Henares (Madrid), que cuenta con un equipo de docentes especializados y un programa específico para la educación de niños con TEA. Para respetar la privacidad de las personas implicadas, se mantendrán ocultos sus nombres y se hará referencia a ellos con nombres ficticios³. La investigación se llevó a cabo con el fin de analizar el lenguaje y la competencia lingüística de uno de los alumnos con TEA del colegio, para comprobar si los datos recogidos reflejaban las peculiaridades lingüísticas asociadas al trastorno y documentadas en la bibliografía.

Para cumplir los objetivos propuestos, se eligió articular el estudio en tres fases. En primer lugar, para determinar el historial clínico del sujeto, se suministró a sus padres un cuestionario a través del que pudieron proporcionar información importante sobre la salud de su hijo. Se eligió realizar este pasaje de la investigación de forma escrita privada porque permitía recoger información más detallada y fiable.

En segundo lugar, se llevó a cabo una primera fase de observación del comportamiento espontáneo del niño en un contexto muy familiar para él, su colegio, tanto en el aula específica para los alumnos con TEA como en su aula de referencia⁴. Se observó su manera de interactuar tanto con las docentes como con sus compañeros, tomando nota de todas las acciones y

³ Todos los datos recogidos durante la investigación han sido tratados según la ley aplicable en España (Ley Orgánica de Protección de Datos, 3/2018 de 5 de diciembre, acorde con el Reglamento General de Protección de Datos, RGPD UE 2016/976).

⁴ En el aula de referencia, los niños con autismo siguen las clases junto al resto del alumnado y desarrollan las mismas actividades con la ayuda de una profesora de apoyo. En el aula específica para alumnos con TEA, los niños realizan unas sesiones diarias de una hora cada una durante las que se proponen tareas específicas para mejorar sus habilidades lingüísticas, motrices y de atención. Las sesiones están pensadas para uno o dos alumnos a la vez que tienen el mismo nivel de desarrollo intelectual, de manera que se puedan realizar tareas iguales o parecidas.

comportamientos anómalos. Asimismo, se recogió una muestra de habla espontánea del niño para analizar su nivel lingüístico en un contexto natural.

Sucesivamente, en la segunda fase del estudio, se administraron cuatro pruebas para evaluar el nivel lingüístico del niño: en concreto, se recogieron datos para establecer su perfil a nivel fonético-fonológico y, de forma más simple, a nivel morfológico. Cada prueba constaba de material específico y evaluaba diferentes aspectos del habla del sujeto. Todas las pruebas presentaban material visual, puesto que el niño ya estaba acostumbrado a trabajar con imágenes; de este modo, el alumno se encontró con material nuevo pero, al mismo tiempo, familiar, y esto se tradujo en un nivel mayor de colaboración por su parte.

Las cuatro pruebas que se administraron son la prueba de rastreo, la prueba de articulación de pares mínimos, la prueba de discriminación de contrastes y la prueba de morfología. A continuación, se describen las características y el método de administración de cada una.

Como se explica en el *A-RE-PA* (Aguilar Mediavilla y Serra Raventós 2007a), la prueba de rastreo consiste en proporcionar al paciente una serie de imágenes que este tendrá que denominar una a una para que se pueda determinar su competencia fonética y fonológica y averiguar si es posible destacar algún tipo de inmadurez o retraso en su desarrollo. La prueba evalúa tres niveles estructurales: el nivel de la palabra, el silábico y, finalmente, el segmental. En el nivel de la palabra, el objetivo es comprobar si el niño logra articular todas las sílabas de la palabra y observar si se produce algún tipo de omisión o asimilación silábica o si durante la articulación el paciente produce cambios en la posición de las sílabas en la palabra. En el nivel de la sílaba, se pretende analizar el tipo de estructuras silábicas que el niño sabe producir y utilizar: por ejemplo, se observa si logra articular una sílaba con una coda consonántica o con un grupo consonántico en su interior. Por último, en el nivel segmental, se analizan los fonemas adquiridos por el niño. Para realizar la prueba se empleó una muestra de 28 imágenes extraídas del *A-RE-PA* (Aguilar Mediavilla y Serra Raventós 2007a)⁵, cada una correspondiente a una palabra. Junto a cada dibujo (p. ej. Figura 1) se encuentra la palabra que corresponde a la imagen representada, que el niño tiene que articular, y una frase que explica brevemente qué objeto aparece en la lámina; quien administra la prueba puede utilizar este enunciado (u

⁵ Puesto que solo se pudo encontrar el volumen entero en catalán, las palabras y las explicaciones a estas relacionadas se han traducido al español y los elementos analizados en cada una (fonemas, diptongos, grupos consonánticos, sílabas) se han adaptado al inventario lexical en castellano.

otro tipo de explicación que se considere más adecuada según el caso concreto) para ayudar al niño si no reconoce qué se representa en el dibujo.

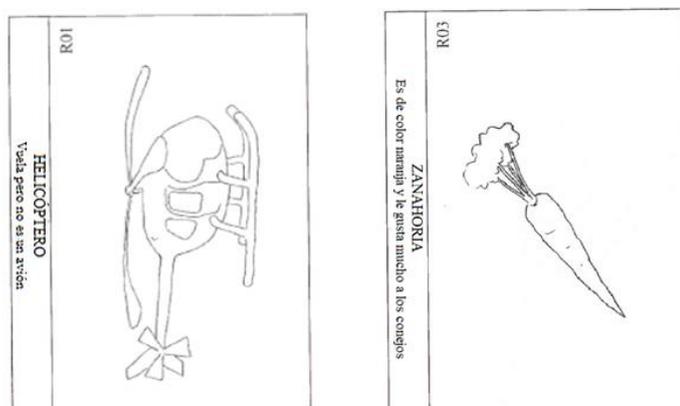


Figura 1. Ejemplo de dos imágenes/láminas empleadas para la realización de la prueba. En mayúsculas se lee la palabra que el paciente tiene que articular; en minúsculas una posible explicación de la misma (Aguilar Mediavilla y Serra Raventós 2007a – traducción de las palabras al español realizada por la autora).

Cada ítem presenta ciertas características en su composición fonética, como un diptongo o un determinado número de sílabas, cuya articulación correcta o incorrecta por parte del niño permitirá evaluar varios aspectos de su habla.

La segunda prueba que se propuso durante la investigación fue diseñada por la autora de este estudio basándose en los materiales proporcionados para la prueba de discriminación de contrastes en el A-RE-PA (Aguilar Mediavilla y Serra Raventós 2007a). Se hará referencia a esta como prueba de articulación de pares mínimos y su objetivo es evaluar la capacidad del niño de articular sustantivos que constituyen un par mínimo, esto es, que tienen los mismos fonemas en su interior menos uno (p. ej. *fuelle* y *puente*). En el análisis de los datos obtenidos a través de esta prueba solo se evaluó el nivel segmental de las palabras para averiguar si el niño tenía dificultades a la hora de articular un par mínimo.

Para la realización de la prueba se emplearon 10 láminas: cada una de estas contiene dos imágenes, las que constituyen uno de los pares mínimos analizados (p. ej. Figura 2). Se proporcionaron al niño las diez láminas de forma sucesiva, para que denominara los objetos que aparecían en las mismas.

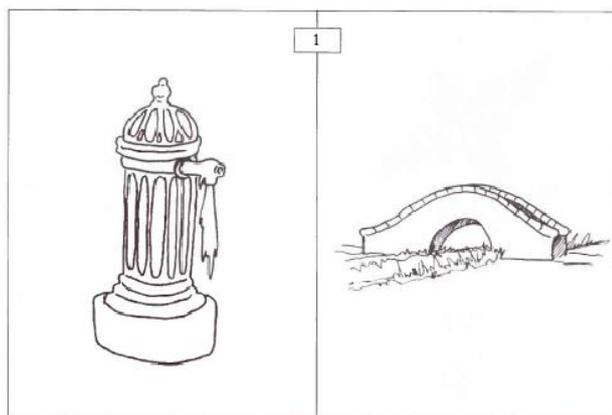


Figura 2. Ejemplo de una lámina utilizada en la prueba. El par mínimo analizado aquí es *fente-puente* (Aguilar Mediavilla y Serra Raventós 2007a).

La tercera prueba también se extrajo del *A-RE-PA* (Aguilar Mediavilla y Serra Raventós 2007a)⁶. Como se especifica en el manual mismo, esta se conoce como prueba de discriminación de contrastes y tiene como objetivo comprobar si el niño puede distinguir los fonemas de su lengua al escucharlos. Al contrario de las pruebas utilizadas anteriormente, esta permitió analizar las habilidades de discriminación fonológica del niño y no las de producción. En el contexto de la investigación, se decidió proporcionar al niño palabras con fonemas conocidos y desconocidos, para poder profundizar en el análisis de su fonética. En todo caso, al analizar los resultados de la prueba se prestó particular atención a aquellos fonemas donde se destacaron dificultades de articulación en las pruebas anteriores. Para la realización de la prueba se emplearon las mismas láminas utilizadas en la prueba de articulación de pares mínimos, ya que se querían analizar los mismos sonidos: se le preguntó al niño antes dónde estaba uno de los dos objetos de la lámina (véase Figura 2; p.ej. “¿Dónde está la fuente?”) y luego el otro (p.ej. “¿Y dónde está el puente?”) para comprobar si indicaba el objeto correcto y podía, por lo tanto, discriminar correctamente el contraste analizado (p. ej. /f/-/p/).

Se decidió realizar tanto la prueba de articulación de pares mínimos como la de discriminación de contrastes porque se querían analizar tanto las habilidades articulatorias del niño como las de discriminación fonético-fonológica a la hora de enfrentarse con un par mínimo para averiguar si posibles dificultades en una de las capacidades analizadas perjudicaban también la otra.

⁶ Puesto que solo se pudo encontrar el volumen entero en catalán, las palabras y los contrastes analizados en la prueba se han adaptado al inventario fonético castellano.

Finalmente, se decidió analizar los conocimientos morfológicos del niño a través de la prueba de morfología. Esta fue diseñada autónomamente por la autora basándose en el manual de Puyuelo, Rondal y Wiig (2000), donde se comentaban algunos criterios de evaluación de las capacidades morfológicas de un paciente, para poder hacer una primera y sumaria evaluación del desarrollo morfológico del niño. El objetivo de esta prueba final es analizar, aunque de forma no exhaustiva, las capacidades del niño de reconocer el fenómeno de la pluralidad y su habilidad al utilizar los morfemas flexivos para la formación del plural.

Para esta prueba se ha diseñado un conjunto de diez láminas (p. ej. Figura 3) en las que a la izquierda, aparece una imagen que representa un objeto en singular, a la derecha la misma imagen repetida varias veces para representar la pluralidad del objeto.

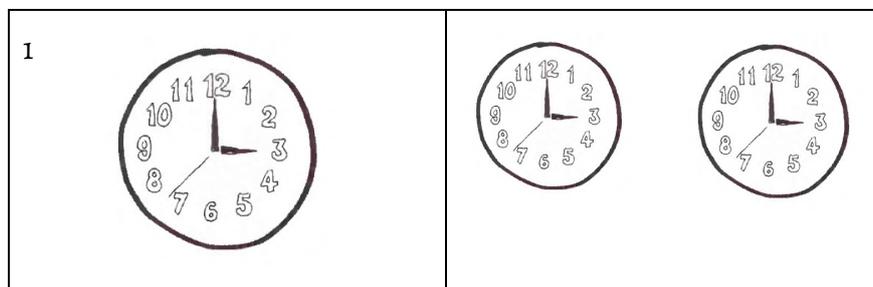


Figura 3. Ejemplo de una lámina utilizada en la prueba de morfología (Aguilar Mediavilla y Serra Raventós 2007a).

Para la realización de la prueba, se eligió mantener un método parecido a los empleados anteriormente y preguntar al niño: “¿qué hay aquí?”, para que pudiera producir su respuesta sin influencias del exterior. La profesora podía decirle el nombre correcto si por algún motivo el niño desconocía el objeto representado en la imagen en singular, evitando, sin embargo, decirle la forma plural del sustantivo, ya que esa era el objeto de análisis de la prueba.

Los resultados de las pruebas se comentarán en el apartado 3.3.

3.2. Primeras observaciones y consideraciones sobre el caso

El niño objeto de estudio, quien será llamado de aquí en adelante Lope, tenía 4 años y 9 meses cuando se realizó la investigación; el español era su lengua materna y se le había diagnosticado un trastorno del espectro autista. Los padres informaron que sus primeras palabras fueron *mamá* y *agua* y las articuló a los 6/7 meses de edad, luego, desde los 8/9 meses hasta los 3 años, hubo un periodo de estancamiento lingüístico, en el que el niño mostraba un lenguaje muy limitado. Asimismo, comunicaron que antes no utilizaba expresiones faciales

para comunicarse, mientras que desde los 4 años empezó poco a poco a expresar sorpresa, enfado, alegría y tristeza cuando se hacía daño. Por lo que respecta a la comunicación, Lope usaba palabras y gestos para señalar lo que quería; además, según la información proporcionada por los padres, hacía tiempo, si no entendían lo que el niño trataba de decirles, este lloraba con rabia y nervios e incluso daba cabezazos fuertes en el suelo o en la pared, mientras que creciendo dejó de utilizar dichos comportamientos de autolesión, limitándose a gritar y llorar. Por último, Lope podía comprender los estados de ánimo, como el enfado, alegría y tristeza, de las personas que le rodeaban, obedecía a órdenes básicas y sabía identificar y pedir lo que quería.

A través de la observación directa del comportamiento espontáneo del niño, se pudieron recoger más datos acerca de su desarrollo y de la presencia de conductas estereotipadas, sus capacidades sociales, su desarrollo lingüístico y comunicativo. Por lo que respecta a los comportamientos estereotipados, en Lope se pudo destacar la presencia de tres estereotipias mayores. En primer lugar, un gesto muy frecuente que se notó en el periodo de observación fue el de cubrirse los oídos cuando había un ruido fuerte o que le molestaba, por ejemplo, cuando los compañeros gritaban o la maestra hablaba en voz alta. Además, solía frotarse los ojos a menudo y hacer un ruido con la boca y la garganta, como el de un motor, mientras estaba concentrado o, en general, cuando estaba realizando una actividad manual. Cabe destacar que el niño tenía muy buena motricidad fina: estaba aprendiendo a escribir en cursiva, sabía ponerse y apretarse el bati a solas, era capaz de recortar siguiendo las líneas trazadas y sabía crear formas con la plastilina.

Por lo que se refiere a la capacidad de Lope de relacionarse e interactuar con los demás, en el aula de trabajo para alumnos con TEA, el niño estaba generalmente muy tranquilo y comprendía bien las entregas de los ejercicios que se le proporcionaban, realizándolos siguiendo las indicaciones de las profesoras, mientras que en el aula de referencia solía estar más nervioso e inquieto. Además, demostró saber relacionarse con los demás: si quería algo, lo pedía e interactuaba con los otros para la realización de las tareas que se le proponían. No le molestaba el contacto físico, al contrario, muchas veces era él mismo quien lo buscaba, acercándose a los compañeros para abrazarlos o darles besos en las mejillas.

Sin embargo, se pudo notar que, cuando por algún motivo cambiaba su rutina, se ponía muy nervioso y tenía una actitud no colaborativa. Por ejemplo, cuando durante un día de investigación una profesora se puso enferma y acudió una sustituta, Lope no quiso trabajar durante todo el día y no realizó las tareas que normalmente llevaba a cabo con tranquilidad.

3.3. Resultados

Se comentan en este apartado los resultados obtenidos a través de la administración de las cuatro pruebas. Para mantener orden y explicar claramente los datos registrados durante el estudio, se anotarán por separado los resultados de cada prueba.

3.3.1. Resultados de la prueba de rastreo

En primer lugar, se describen los resultados de la prueba de rastreo a través del análisis de cada uno de los niveles estudiados. En la columna “niño” se apuntan las producciones lingüísticas de Lope: si aparece solo un ítem, significa que dijo el nombre del objeto siempre de la misma forma. En cambio, si lo articuló de diferentes maneras, estas formas aparecen la una al lado de la otra en la misma columna. En las Tablas 1, 2 y 3 se marcan en rojo los puntos de la estructura de la palabra y de la sílaba donde se notaron errores de producción, así como los fonemas que el niño articuló incorrectamente.

En el nivel de la palabra, Lope no presentaba dificultades particulares a la hora de articular todas las sílabas, independientemente de la extensión de la palabra. Se pudo detectar una sola excepción en la palabra *helicóptero*, la única en el inventario analizado con una estructura que superaba las 4 sílabas (5 sílabas en total), donde se observó la omisión de las sílabas átonas iniciales. Esta anomalía se pudo observar en las cuatro repeticiones de la prueba.

LÁMINA	TRANSCRIPCIÓN		NIÑO	ESTRUCTURA PALABRA	PROCESOS PALABRA
1	Helicóptero	[elikóptero]	[kotelo]	A-A-T-A-A	Omisión de las sílabas átonas iniciales

Tabla 1. Anomalías en el nivel de la palabra.

En el nivel silábico, se pudieron encontrar más problemas: de hecho, se puede afirmar que este es el nivel donde apareció el mayor número de errores. A la hora de analizar el tipo de estructuras silábicas que el niño produjo correcta o incorrectamente, se notó que durante la administración de la prueba produjo siempre correctamente las estructuras VV (vocal-vocal) y VC (vocal-consonante), mientras que articuló las demás de forma incorrecta, al menos en una ocasión. Hay que subrayar que, en la mayoría de los casos, se produjo el mismo tipo de error en las repeticiones de la prueba.

LÁMINA	TRANSCRIPCIÓN		NIÑO	ESTRUCTURA SILÁBICA	PROCESOS SILÁBICOS
1	Helicóptero	[elikóptero]	[kotelo]	v cv cvc cv cv	Omisión de consonante en posición de coda
2	Chocolate	[ʃokoláte]	[okolate]	cv cv cv cv	Omisión de consonante en posición de ataque
3	Zanahoria	[θanaórja]	[sanaoia]	cv cv v cvv	Omisión de consonante en posición de ataque
4	Elefante	[elefánte]	[elefate]	v cv cvc cv	Omisión de consonante en posición de coda
7	Tortuga	[tortúya]	[totuɣa]	cvc cv cv	Omisión de consonante en posición de coda
8	Estrella	[estréɫa]	[esteɫa]/ [estreɫa]	vc ccv cv	Reducción del grupo consonántico
11	Melón	[melón]	[melo]	cv cvc	Omisión de consonante en posición de coda
16	Doctor	[doktór]	[doto]	cvc cvc	Omisión de consonante en posición de coda
18	Cuerno	[kwérno]	[kweno]	cvvc cv	Omisión de consonante en posición de coda
21	Yogur	[joɣúr]	[joɣu]	vv cvc	Omisión de consonante en posición de coda

22	Fútbol	[fútβol]	[futβol]/ [fuβol]	cvc cvc	Omisión de consonante en posición de coda
23	Tambor	[tambór]	[tablo]	cvc cvc	Omisión de consonante en posición de coda
24	Timbre	[tímbre]	[tibre]	cvc ccv	Omisión de consonante en posición de coda
25	Reina	[réjna]	[ejna]	cvv cv	Omisión de consonante en posición de ataque
28	Carne	[kárne]	[kame]	cvc cv	Omisión de consonante en posición de coda

Tabla 2. Anomalías en el nivel de la sílaba.

Como se muestra en la Tabla 2, el obstáculo mayor para el niño fue la producción de las consonantes sobre todo en posición de coda silábica. Ejemplos de esto se pudieron hallar en la articulación de las palabras *helicóptero* (lámina 1), *tortuga* (lámina 7), *yogur* (lámina 21), entre otras. Asimismo, se destacaron algunas omisiones de consonante en posición de ataque silábico, como en *chocolate* (lámina 2), *zanahoria* (lámina 3) y *reina* (lámina 25). Además, se notó en tres ocasiones una reducción del grupo consonántico en la palabra *estrella* (lámina 8); sin embargo, el último día, Lope logró articular correctamente el grupo consonántico sin la ayuda de las profesoras. Otro caso particular es el de la palabra *fútbol*: el niño la produjo correctamente dos veces, cuando todavía no lograba entender autónomamente qué representaba el dibujo y repetía la palabra después de que se la hubiera dicho la profesora, e incorrectamente dos veces, cuando ya se acordaba de que el sujeto era el fútbol.

En el nivel fonético, en general se notó un buen desarrollo. Se destacó cierta dificultad en la producción del fonema /r/: en muchos casos el niño omitía dicho fonema, como se puede notar en la Tabla 2, sin embargo, en otros casos lo producía como /l/. Este es un ejemplo de lateralización de vibrante simple y en la muestra recogida se puede apreciar la aparición de este fenómeno tres veces. Además, en el caso de la palabra *tambor* (lámina 23), después de la lateralización de este fonema, se registró una metátesis del mismo, siendo el resultado de este

proceso la articulación de la palabra como /tablo/. En este caso, tuvo lugar también un proceso de simplificación silábica, ya que la desaparición de la consonante /m/ es un ejemplo de omisión de consonante en posición de coda silábica.

Se pudo notar también, durante la prueba y durante la observación general de las habilidades del niño, cierta dificultad en la producción de /θ/: de hecho, Lope solía producir este fonema como /s/, dando lugar así a un proceso de posteriorización. Por lo que respecta al ejemplo de anteriorización del fonema /n/ que se realizó en la articulación de *carne* (lámina 28), cabe comentar que este fue el único caso, a lo largo de la investigación, en el que se pudo detectar una producción incorrecta del fonema en cuestión. Por lo tanto, es posible que dicho fenómeno de simplificación se deba a la presencia del fonema /r/ al lado de /n/.

LÁMINA	TRANSCRIPCIÓN		NIÑO	FONEMAS	PROCESOS SEGMENTALES
1	Helicóptero	[elikóptero]	[kotelo]	p - r	Lateralización de vibrante simple
12	Pera	[péra]	[pela]	p - r	Lateralización de vibrante simple
23	Tambor	[tambór]	[tablo]	mb - r	Lateralización de vibrante simple y metátesis de dicha consonante
27	Pez	[péθ]	[peθ]/[pes]	θ	Posteriorización
28	Carne	[kárne]	[kame]	rn	Anteriorización

Tabla 3. Resumen de anomalías en el nivel fonético.

3.3.2. Resultados de la prueba de articulación de pares mínimos

En la Tabla 4 se anotan los resultados de la prueba de articulación de pares mínimos: si Lope articuló las palabras de la misma manera todas las veces, solo aparece un ítem en la columna correspondiente; si las dijo de distintas formas, se registraron juntas en la misma columna.

En un nivel más general, se pudieron notar las mismas dificultades en la articulación de los grupos consonánticos y del fonema /r/ que se destacaron durante la prueba de rastreo.

En cuanto a la oposición concreta entre los pares mínimos, se destacó que a pesar de la presencia de dificultades articulatorias de algunos fonemas, el niño era consciente de que eran sonidos distintos de la lengua. Este es el caso de la oposición /r/-/s/ (lámina 6), donde el niño reconoció la presencia de fonemas distintos, sin embargo, no sabiendo articular correctamente el sonido /r/, lo produjo como /l/, lateralizando la vibrante simple. En el caso de la lámina 8, el niño logró articular el fonema /ð/ correctamente solo dos veces, mientras que produjo la palabra como /bola/ en dos ocasiones. Cabe destacar también que, cuando vio la imagen de la bota, articuló enseguida /botas/ y siguió utilizando la forma plural del sustantivo durante todas las administraciones de la prueba, a pesar de las correcciones: es posible que esto se deba al hecho de que en el habla cotidiana esta palabra suele emplearse en plural.

El caso más interesante se destacó en la oposición presente en la lámina 9 (/g/-/b/). De hecho, se notó cierta dificultad en la articulación de la /g/ inicial: el niño articuló la palabra como /ota/ tres veces y una como /bota/. Este fue el único caso donde Lope no logró discriminar el par mínimo y articuló las palabras de la misma forma (/bota/).

LÁMINA	CONTRASTE	PALABRA	NIÑO	PALABRA	NIÑO
1	/f/-/p/	Fuente /fwénte/	/fwete/	Puente /pwénte/	/pwete/
2	/ʃ/-/t/	Plancha /plánʃa/	/laʃa/	Planta /plánta/	/lanta/
3	/b/-/m/	Bar /bár/	/ba/	Mar /már/	/ma/
4	/s/-/m/	Cama /kása/	/kama/	Casa /kása/	/kasa/
5	/l/-/m/	Lago /lágo/	/lago/	Mago /mágo/	/mago/
6	/r/-/s/	Cara /cára/	/kala/	Casa /cása/	/kasa/
7	/b/-/p/	Vino /bino/	/bino/	Pino /pino/	/pino/
8	/ð/-/t/	Boda /bóða/	/boða/-/bola/	Bota /bóta/	/botas/
9	/g/-/b/	Gota /góta/	/ota/-/bota/	Bota /bóta/	/botas/
10	/θ/-/s/	Caza /cáθa/	/kasa/	Casa /cása/	/kasa/

Tabla 4. Muestra fonológica de la articulación de pares mínimos.

3.3.3. Resultados de la prueba de discriminación de contrastes

En la columna “Respuesta” de la Tabla 5, se indicó si el niño contestó correctamente o no a las preguntas. Como se puede apreciar, Lope logró discriminar todos los sonidos analizados sin cometer errores. Por lo tanto, se puede afirmar que la incapacidad del niño de articular correctamente algunos fonemas, como /g/ en el contraste /g/-/b/, no afecta su habilidad de distinguirlos al escucharlos.

MODO DE ARTICULACIÓN				
Fricativas/africadas frente a oclusivas				
Lámina	Primera	Segunda	Contraste	Respuesta
1.	fuelle /fwénte/	puente /pwénte/	/f/-/p/	✓
2.	plancha /plántʃa/	planta /plánta/	/ʃ/-/t/	✓
Oclusivas frente a nasales				
Lámina	Primera	Segunda	Contraste	Respuesta
3.	bar /bár/	mar /már/	/b/-/m/	✓
Fricativas frente a nasales				
Lámina	Primera	Segunda	Contraste	Respuesta
4.	casa /kása/	cama /káma/	/s/-/m/	✓
Líquidas frente a nasales				
Lámina	Primera	Segunda	Contraste	Respuesta
5.	lago /lágo/	mago /mágo/	/l/-/m/	✓
Líquidas frente a fricativas				
Lámina	Primera	Segunda	Contraste	Respuesta
6.	cara /kára/	casa /kása/	/r/-/s/	✓
SONORIDAD				
Sonorización frente a insonorización de las oclusivas				

Lámina	Primera	Segunda	Contraste	Respuesta
7.	vino /bino/	pino /pino/	/b/-/p/	✓
8.	boda /bóða/	bota /bóta/	/ð/-/t/	✓
PUNTO DE ARTICULACIÓN				
Oclusivas frontales frente a posteriores				
Lámina	Primera	Segunda	Contraste	Respuesta
9.	gota /góta/	bota /bóta/	/g/-/b/	✓
Fricativas frontales frente a posteriores				
Lámina	Primera	Segunda	Contraste	Respuesta
10.	caza /cáða/	casa /kása/	/θ/-/s/	✓

Tabla 5. Resultados de la prueba de discriminación de contrastes.

3.3.4. Resultados de la prueba de morfología

En la Tabla 6 se registran todas las producciones del niño durante la administración de la prueba, apuntando al lado el número de veces en las que formó el plural correctamente, semi-correctamente (es decir, cuando intentó formar el plural añadiendo una -e al sustantivo en singular en esos casos donde la formación del plural implique añadir el sufijo -es a la forma singular) o incorrectamente.

En general, se notó que el niño no sabía cómo formar el plural de las palabras y, por lo tanto, utilizar la flexión nominal. Solo en algunos casos intentó la formación del plural y solo en un número de casos muy limitado acertó en el intento. Analizando en concreto el caso de cada lámina, se notó una producción incorrecta, en todas las ocasiones, en las láminas 2 (*fresa*), 3 (*casa*), 4 (*pera*), 8 (*coche*), 9 (*gato*) y 10 (*guantes*). En todos los casos menos en la lámina 10, el niño mantuvo la forma del sustantivo en singular. En cambio, en el caso de *guante-guantes*, utilizó el plural de la palabra también para indicar el singular, probablemente debido al hecho de que este sustantivo, en el habla cotidiana, se usa en la mayoría de los casos en plural.

En lo que respecta a las láminas 1 (*reloj*) y 6 (*dragón*) se ha podido observar un intento de formación del plural, en el primer caso, dos veces, y en el segundo, una vez: de hecho, el niño añadió una -e a la forma singular del sustantivo cuando tenía que indicar el plural.

Solo en dos casos el niño logró formar correctamente el plural: en la lámina 5 (*lunas*) y en la lámina 7 (*niñas*). Puesto que logró articular correctamente los plurales solo una vez en cada caso, no se puede afirmar con seguridad si consiguió la articulación correcta por casualidad, esto es, si se acordaba de algunas correcciones que la profesora había hecho durante las administraciones anteriores, o si fue una elección voluntaria.

NÚMERO	LÁMINA	NIÑO	RESPUESTA
1	Reloj – relojes	1. Reloj – reloj 2. Reloj – reloj 3. Reloj – reloje 4. Reloj - reloje	2 veces incorrecta, 2 veces semi-correcta
2	Fresa - fresas	1. Fresa - fresa 2. Fresa - fresa 3. Fresa - fresa 4. Fresa - fresa	4 veces incorrecta
3	Casa – casas	1. Casa - casita 2. Casa - casa 3. Casa - casa 4. Casa - casita	4 veces incorrecta
4	Pera – peras	1. Pera - pera 2. Pera - pera 3. Pera - pera 4. Pera - pera	4 veces incorrecta
5	Luna – lunas	1. Luna - luna 2. Luna - luna 3. Luna - luna 4. Luna - lunas	3 veces incorrecta, 1 vez correcta
6	Dragón – dragones	1. Dragón - dragón 2. Dragón - dragón	3 veces incorrecta, 1 vez semi-correcta

		3. Dragón - dragone 4. Dragón - dragón	
7	Niña – niñas	1. Niña – niña 2. Niña – niña 3. Niña – niña 4. Niña – niñas	3 veces incorrecta, 1 vez correcta
8	Coche – coches	1. Coche - coche 2. Coche - coche 3. Coche - coche 4. Coche – coche	4 veces incorrecta
9	Gato – gatos	1. Gato - gato 2. Gato - gato 3. Gato - gato 4. Gato - gato	4 veces incorrecta
10	Guante - guantes	1. Guantes - guantes 2. Guantes - guantes 3. Guantes - guantes 4. Guantes - guantes	4 veces incorrecta

Tabla 6. Resultados de la prueba de morfología.

3.4. Perfil lingüístico del estudio de caso

En general, durante el trabajo de investigación se pudo notar que el niño presentaba buenas capacidades lingüísticas. El desarrollo de su fonética era notable, como se comprobó tanto a través de las pruebas como a través de la recogida de habla espontánea. Para determinar su nivel de competencia, se tomó como referencia el Cuadro 3 del *A-RE-HA*: “Evolución en la articulación correcta (90% de sujetos) de los segmentos” (Aguilar Mediavilla y Serra Raventós 2007b: 27). En primer lugar, hay que hacer algunas consideraciones sobre algunos datos que aparecen en la muestra de habla recogida:

- La articulación del fonema /n/ representó un problema cuando este aparecía en coda de sílaba o al final de la palabra.

- El sonido /tʃ/ parece haber sido adquirido por el niño. Su omisión en la palabra *chocolate* se debió posiblemente a la extensión de la misma.
- El fonema /d/ todavía estaba en proceso de adquisición cuando se realizó el estudio de caso, puesto que lo articuló correctamente solo en algunas ocasiones.
- El fonema /g/ todavía no estaba totalmente adquirido: por ejemplo, el niño no articuló siempre de forma correcta la palabra *gota*.
- No se obtuvieron muchos datos sobre el fonema /k/, pero parecía adquirido.
- Lope no lograba articular el sonido /θ/ y solía sustituirlo por /s/, pero este fenómeno es normal considerada su edad, como se puede apreciar en el Cuadro 4 del A-RE-HA (Aguilar Mediavilla y Serra Raventós 2007b: 28).
- El fonema /s/ parece haber sido adquirido, aunque su articulación representó un problema cuando este aparecía en grupos consonánticos o en coda de sílaba delante de otro sonido consonántico (p.ej. *plastilina* articulado [latilina]).
- El sonido /r/ representó el problema mayor para Lope: no lo articulaba en la mayoría de los casos, independientemente de la posición en la que apareciera; sin embargo, en algunos casos, se produjo una lateralización de la vibrante simple y el sonido se sustituyó por /l/.

Cabe hacer unas últimas consideraciones sobre la posible influencia del habla de los padres en la fonología del niño. De hecho, como ellos mismos especificaron en los documentos elaborados previamente a las pruebas, ambos proceden del Sur de América, la madre es de Ecuador y el padre de Chile, y es posible que esto haya ejercido una influencia importante en la articulación de algunos fonemas por parte del hijo. Un primer ejemplo de esta posible influencia está relacionado con la articulación del fonema /l/ por /r/ en algunos casos. Este fenómeno se conoce como lambdacismo y, según Álvarez Menéndez (2005), se registra tanto en la costa de Ecuador como en el centro de Chile. Por lo tanto, es posible que esta manifestación fonética esté presente en el habla de los padres y haya influido en la pronunciación del hijo. Otro factor importante que hay que evaluar es el posible seseo de los padres. De hecho, este fenómeno lingüístico es muy común en el sur de América y, si los padres pronuncian /s/ en lugar de /θ/, esto puede tener una influencia relevante en la fonética y la fonología del niño, que durante la investigación demostró tener problemas en la articulación de /θ/. Sin embargo, no se puede afirmar con seguridad si este es un ejemplo de seseo o si se debe a la falta de adquisición del fonema /θ/.

Si se compara la muestra fonológica del niño con el Cuadro 4 del A-RE-HA: “Incidencia de los procesos fonológicos de simplificación en castellano” (Aguilar Mediavilla y Serra

Raventós 2007b: 28), se puede notar que algunos de los fenómenos que se han destacado durante el trabajo de investigación son característicos del habla de los niños castellanohablantes a los 5 años de edad. En primer lugar, como se muestra en el cuadro, en el 30-39% de los casos, a los 5 años se puede hallar una reducción de los grupos consonánticos (p. ej. reducción del grupo /gr/ en *tigre*, /pl/ en *plastilina* y /br/ en *liebre*). Otros fenómenos presentes en el habla de Lope típicos de su edad, pero menos frecuentes, son la ausencia de /r/ y la omisión de consonante final de palabra, que se hallan en general en el 20-29% de los casos. Se pudo notar también, en el habla del niño, la sustitución del fonema /θ/ por /s/, la lateralización de fonemas (en el presente caso, la lateralización de /r/ en /l/), la pronunciación de /d/ como líquida (p.ej. *boda* articulado /bola/) y la ausencia de /r/, este último uno de los problemas mayores del niño; estos fenómenos son poco frecuentes, puesto que se encuentran en el 10-19% de los casos, de acuerdo con Aguilar Mediavilla y Serra Raventós (2007b), pero siguen siendo parte del habla de esa edad. Dos últimos procesos que se observaron en el estudio de caso y que normalmente se hallan en menos del 10% de los niños son la omisión de consonante inicial, como en *chocolate*, y la metátesis (en lugar de decir *tambor*, el niño articuló /tablo/, lateralizando el sonido /r/ en /l/ y desplazándolo).

En el nivel morfosintáctico, como se pudo destacar a través de la observación directa y de la prueba de morfología, el niño no dominaba ni la flexión nominal ni la sintaxis. En general, sus emisiones se limitaban a un único sustantivo o bien empleaba estructuras estereotipadas que había aprendido de las profesoras, sin construir frases sintácticamente desarrolladas. Solamente se recogió un caso en el que emitió una construcción formada por dos verbos en infinitivo: “quelé ecota” (querer recortar), con el significado de “quiero recortar”. Por otra parte, no usaba los morfemas de plural en general, pero reconocía la presencia de la pluralidad. Durante la prueba de morfología, a menudo decía, por ejemplo: “reloj - os reloj” (articulando /os/ para indicar *dos*), demostrando así ser consciente de la presencia de más de un elemento en el recuadro, pero sin lograr formar gramaticalmente el plural. En cambio, palabras como *botas* y *guantes*, que se emplean generalmente en plural en el habla cotidiana, las dijo únicamente en plural y no logró formar el singular (emisiones lexicalizadas).

En el lenguaje del niño se notaron repeticiones frecuentes de sustantivos, verbos, breves oraciones que las profesoras le decían o que estaban diciendo a otros y que él escuchaba; por ejemplo, cuando se le preguntaba “¿qué es esto?” y no lo sabía, repetía el enunciado.

En relación con la comunicación e interacción con los demás, Lope consiguió también una muy buena competencia comunicativa: saludaba a los compañeros y a las profesoras,

cuando no quería trabajar decía “no”, si no entendía algo decía “¿eso?” o “¿qué es eso?”, estructura aprendida por imitación de las profesoras, para que se lo explicaran.

Por último, hay que comentar que alcanzó también buenas capacidades lectoras y, a la hora de leer, articulaba las palabras de forma más precisa y correcta que cuando hablaba normalmente; por ejemplo, articulaba correctamente la vibrante doble /r/ en palabras como *zorro* y los grupos consonánticos de distintas palabras, como en *metro*.

3.4. Discusión

Como última etapa del estudio de este caso, se comparan los datos recogidos durante la investigación con la información general de la que se dispone sobre el TEA que se ha comentado anteriormente en el Marco Teórico.

En primer lugar, en relación con los síntomas del TEA y su manifestación, Roccella (2008) comenta que estos suelen aparecer precozmente y la alteración de las habilidades lingüísticas se manifiesta ya en edades tempranas. Los resultados del estudio de caso destacan que, por lo menos en el contexto lingüístico, los síntomas aparecieron de forma temprana: de hecho, en sus primeros años de vida Lope presentaba un lenguaje limitado y pasó por una fase de estancamiento lingüístico que empezó a los 8/9 meses y duró hasta los 3 años. El mismo Roccella (2008) explica que otro síntoma típico del autismo es la presencia de estereotipias. Durante la investigación, se pudo apreciar que el niño manifestaba varios ejemplos de estereotipias, como cubrirse los oídos al escuchar ruidos fuertes y frotarse los ojos.

Otro fenómeno importante que suele aparecer en niños autistas es el uso de conductas agresivas y de autolesión como instrumento de comunicación. Con respecto a este tema, el *National Research Council* (2001) señala que este tipo de comportamientos puede manifestarse no solo para sustituir los medios de comunicación comúnmente ausentes en los pacientes con TEA, sino también para llamar la atención de un interlocutor o como forma de protesta. En relación al presente estudio de caso, se pudo apreciar que este tipo de conducta se manifestó, puesto que los padres apuntaron que en el pasado el niño solía dar cabezazos en el suelo o en la pared por la frustración cuando ellos no le entendían.

Sin embargo, la información sobre el uso de gestos recogida durante la investigación contrasta con la idea afirmada por el *National Research Council* (2001), según la que los pacientes con TEA no suelen emplear gestos convencionales con fines comunicativos. De hecho, gracias al historial clínico, se pudo desprender que Lope podía emplear gestos para indicar y pedir lo

que quería; este es un logro importante, ya que esta capacidad está conectada al desarrollo de la atención conjunta y esta suele estar comprometida en los pacientes con TEA.

Un elemento importante que se especifica en el DSM-V (Biondi y *American Psychiatric Association* 2014) es la adherencia a rutinas estrictas por parte de los pacientes con TEA; estas personas suelen seguir una rutina inflexible, tanto en los contextos cotidianos de la vida como en el lenguaje. La presencia de este síntoma se detectó también en el estudio de caso considerado; de hecho, los niños con TEA en el colegio seguían una rutina diaria bastante rígida y cualquier cambio afectaba profundamente al estado anímico de estos alumnos. En el caso de Lope, cuando una docente estaba ausente y fue sustituida por otra, el niño se demostró irritable todo el día y no quiso desarrollar algunas de las actividades que se le proponían.

En el nivel social, la bibliografía analizada anteriormente señala que en los trastornos del espectro autista se suelen detectar varias anomalías. Roccella (2008) afirma que uno de los síntomas principales del autismo es el aislamiento social; este aparece en edad temprana y compromete la normal interacción social, por consiguiente, la persona con autismo suele evitar el contacto físico y no emplea generalmente la comunicación no verbal. El DSM-V (Biondi y *American Psychiatric Association* 2014) añade que esta anomalía tiene consecuencias clínicamente significativas sobre la vida cotidiana del paciente, puesto que este tiene problemas en el normal desarrollo de actividades sociales y laborales. Sin embargo, durante la investigación se recogieron datos que no coinciden con estos conocimientos generales. De hecho, Lope se demostró amigable con sus compañeros, sobre todo en el aula de referencia y durante el recreo en el patio y, a menudo, abrazaba espontáneamente a otros niños o les daba besos en las mejillas. Además, el alumno demostró que sabía interactuar con las personas que estaban a su alrededor, ya que seguía órdenes e instrucciones, si quería algo, lo identificaba y lo pedía y durante el recreo jugaba con los compañeros de forma cooperativa. Asimismo, en el historial clínico, los padres señalaron que su hijo adquirió algunas herramientas de comunicación no verbal; de hecho, podía comunicarse a través de algunos gestos y expresiones faciales, aunque limitados, y sabía comprender los estados de ánimo de las personas que estaban a su alrededor, una habilidad importante que en los sujetos autistas no suele desarrollarse de forma normal.

En el nivel lingüístico, en el presente estudio de caso se pudieron recoger datos interesantes. En primer lugar, hay que recordar que Noens y Vanberckelaer-Onnes (2004) señalaron que el habla de niños con TEA suele presentar algunos neologismos debido a su percepción parcial del mundo. Asimismo, Wilkinson (1998) afirma que entre los varios

fenómenos que se pueden encontrar en el lenguaje de los pacientes con TEA está la tendencia a hacer preguntas persistentes. Sin embargo, en el caso de Lope, estas dos manifestaciones lingüísticas no estaban presentes. De hecho, los padres afirmaron que el niño no empleaba palabras inventadas o una jerga propia para comunicarse; asimismo, durante la investigación, no se observó que el niño formulara preguntas de forma persistente.

Sin embargo, la observación del alumno permitió detectar la presencia de muchos síntomas lingüísticos del autismo, como el empleo de numerosas ecolalias, tanto inmediatas como diferidas. Como explica Prizant (1983), las ecolalias consisten en la repetición de actos de habla realizados por otras personas y pueden ser inmediatas, diferidas o matizadas. García de la Torre (2002) añade que este fenómeno es normal en el habla de todos los niños hasta los tres años porque representa una etapa del desarrollo lingüístico, sin embargo, en el paciente autista suele estar presente hasta edades más avanzadas. En el estudio de caso de Lope, se notó que las ecolalias solían ser muy frecuentes en sus actos lingüísticos y desarrollaban un papel importante, ya que este utilizaba muchas expresiones aprendidas a partir del habla de las profesoras para expresarse y comunicarse con los demás. Por ejemplo, cuando no reconocía un objeto, empleaba la estructura “¿qué es eso?” que aprendió a partir del habla de las docentes, quienes la utilizan a menudo en las actividades que prevén el reconocimiento de objetos para estimular a los alumnos. Estas observaciones apoyan la hipótesis según la cual Lope adquirió el lenguaje de una forma más gestáltica que analítica, adoptando, por lo tanto, el modelo típico de adquisición del lenguaje en sujetos con TEA según Prizant (1983).

4. Conclusiones

Teniendo en cuenta todo lo comentado a lo largo del trabajo y las investigaciones llevadas a cabo con el estudio de caso, se puede afirmar que se han alcanzado los objetivos del presente trabajo.

En primer lugar, se quería analizar qué es el autismo y qué síntomas se presentan normalmente en esta patología. Gracias al análisis de la literatura disponible sobre el trastorno, se concluye que el trastorno del espectro autista es un desorden neuropsiquiátrico y conductual que tiene distintas manifestaciones y afecta a varias áreas del desarrollo del paciente. Algunos de los síntomas de esta afección son la alteración de la comunicación y de la interacción social, así como la presencia de estereotipias. Fijando la atención en el nivel lingüístico, se aprecia que el lenguaje autista, en general, es muy heterogéneo y se caracteriza por la presencia de varios fenómenos, como las ecolalias y la inversión pronominal. Asimismo, los sujetos con TEA, a la hora de comunicarse, adhieren a una rutina lingüística y social muy

estricta. Por la evidente complejidad de la situación lingüística de estos pacientes, es importante llevar a cabo una detallada evaluación de esta competencia para elaborar un perfil individual de cada paciente.

Posteriormente, se quería analizar la competencia lingüística de un estudio de caso concreto para averiguar qué comportamientos típicos se podían detectar en el mismo y para demostrar que cada caso de autismo es único y particular. Considerando los resultados de la investigación, se puede afirmar que Lope alcanzó un buen nivel de desarrollo de la competencia lingüística. Se pudieron observar en el habla del alumno varios fenómenos que se asocian normalmente al autismo, como el uso de ecolalias, la adherencia a rutinas muy estrictas y la presencia de comportamientos estereotipados. Sin embargo, se notaron en el niño buenas capacidades comunicativas y sociales, siendo esta una característica que contrasta con las conductas que generalmente se asocian al TEA.

Estos resultados sostienen la idea según la que cada caso de autismo es único, puesto que presenta distintas manifestaciones y en distinta gradación de los comportamientos señalados en la literatura científica. A pesar de que existan pautas generales para definir y diagnosticar los trastornos del espectro autista, no hay criterios absolutos que puedan asociarse a los mismos. Por lo tanto, es importante evaluar cada caso en detalle para trazar un perfil médico personalizado y específico y para que se pueda, a partir del mismo, realizar un plan de intervención que atienda a las necesidades y a los problemas del sujeto. Solo de esta forma se pueden alcanzar resultados satisfactorios y se puede permitir al paciente que tenga la mejor calidad de vida que pueda alcanzar.

5. Referencias bibliográficas

- Aguilar Mediavilla, E. M. y M. Serra Raventós (2007): *A-RE-PA. Anàlisi del retard de la parla. Protocols per a l'anàlisi de la fonètica i la fonologia infantil*, Barcelona: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona. Traducción al castellano: *A-RE-HA: Anàlisi del retraso del habla. Protocolos para el análisis de la fonètica y la fonología infantil*, pp. 15-32.
- Álvarez Menéndez, A. I. (2005): *Hablar en español: la cortesía verbal, la pronunciación estandar del español, las formas de expresión oral*, Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Álvarez-Alcántara, E. (2007): "Trastornos del espectro autista", *Revista Mexicana de Pediatría*, 74 (6), pp. 269-276.
- Biondi, M. (a cargo de) y American Psychiatric Association (2014): *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. Quinta edizione. DSM-5*, Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Cacciari, C. (2011): *Psicologia del linguaggio*, Bologna: Il Mulino.
- Cestero Mancera, A. M. (2016): "La comunicación no verbal: propuestas metodológicas para su estudio", *Linred*, XIII (2), pp. 1-36.
- Codesido García, A. I. (2006): "Evaluación no-estandarizada de patologías del lenguaje en niños castellanohablantes: análisis lingüístico de algunas pruebas", *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica. Vol. 2: Lingüística y evaluación del lenguaje*, pp. 39-55.
- Cornelio-Nieto, J. O. (2009): "Autismo infantil y neuronas en espejo", *Revista de neurología*, 48 (Supl. 2), pp. 27-29.
- García de la Torre, M. P. (2002): "Trastornos de la comunicación en el autismo", *Revista galego-portuguesa de psicología e educación: revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 8, 409-417.
- Graffi, G. y S. Scalise (2013): *Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica*, Bologna: Il Mulino.
- Mele, A. (responsable del proyecto), Bacigalupi, M. et al. (2011 – actualizado en 2015): *Linea Guida 21. Il trattamento dei disturbi dello spettro autistico nei bambini e negli adolescenti*, Italia: Ministero della Salute.
- National Research Council (2001): *Educating Children with Autism*, Committee on Educational Interventions for Children with Autism, Catherine Lord and James P. McGee, Washington DC: National Academy Press.
- Noens, I. e I. Vanberckelaer-Onnes (2004): "Making sense in a fragmentary world. Communication in people with autism and learning disability", *Autism*, 8 (2), pp. 197-218.
- O'Grady, W. (2010): *Cómo aprenden los niños el lenguaje*, Madrid: Ediciones AKAL, trad. por A. Benítez Burraco.
- Prizant, B. M. (1983): "Language acquisition and communicative behavior in autism: Toward an understanding of the 'whole' of it", *Journal of Speech and hearing Disorders*, 48, pp. 296-307.
- Puyuelo, M. S., J. A. Rondal y E. H. Wiig (2000): *Evaluación del Lenguaje*, Barcelona: Elsevier España.

- Roccella, M. (2008): *Neuropsychiatria infantile*, Padova: Piccin Nuova Libreria S.p.A.
- Serra i Raventos, M. (1984): "Semiología de la comunicación de los autistas", *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 3 (3), pp. 131-141.
- Tager-Flusberg, H. (2004): "Strategies for conducting research on language in autism", *Journal of Autism and Developmental Disorders* 34 (1), pp. 75-80.
- Wilkinson, K. M. (1998): "Profiles of language and communication skills in autism", en *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 4, pp. 73-79.

6. Referencias digitales

- DLE (21 de marzo de 2020): *Autismo*, s.m., definición 2. <https://dle.rae.es/autismo?m=form>
- DLE (12 de marzo de 2021): *Ecolalia*, s.f., definición 1. <https://dle.rae.es/ecolalia?m=form>
- MedlinePlus, Biblioteca Nacional de Medicina de EE. UU. (29 de septiembre de 2019): *Diagnóstico diferencial*. <https://medlineplus.gov/spanish/pruebas-de-laboratorio/diagnostico-diferencial/>
- Regier, D. A., Kuhl, E. A. y D. J. Kupfer (2013): *The DSM-5 Classification and criteria changes*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/wps.20050>

Estilo comunicativo y estilo de vida del adolescente español

Manuel Martí Sánchez

Universidad de Alcalá

RESUMEN: Con la intención de servir de alguna utilidad al profesor de Secundaria, se ha examinado la manera de hablar de los adolescentes españoles actuales como extensión de una manera de pensar y vivir. Ordenados jerárquicamente los diversos y heterogéneos rasgos de la variedad adolescente, postulamos un estilo comunicativo adolescente. Destacamos en él los enunciados metarrepresentativos, reflejo de una poderosa metacognición, el dominio de las funciones expresiva y apelativa, así como el papel de las redes sociales en la difusión y creación de esta variedad. La relación entre estilo comunicativo adolescente y su estilo de vida nos ha llevado a su lenguaje formulaico y a la búsqueda de la identidad, que caracteriza esta etapa de la vida humana. A la vista de este panorama, las últimas preguntas se dirigen a lo que puede ofrecer al profesor de Lengua y Literatura todo este estudio y lo que él puede hacer.

PALABRAS CLAVE: Adolescentes, estilo comunicativo, estilo de vida, redes sociales, individualización, proximidad comunicativa, lenguaje formulaico.

Communicative style and lifestyle of the Spanish adolescent

ABSTRACT: With the intention of serving the high school teacher of some use, the way Spanish adolescents speak nowadays has been examined as an extension of a way of thinking and living. Having ordered hierarchically the diverse and heterogeneous traits of the adolescent variety, we postulate an adolescent communicative style. We highlight in it metarepresentative utterances, as a reflection of a powerful metacognition, the power of expressive and appealing functions, as well as the role of social networks in the dissemination and creation of this variety. The relationship between the adolescents' communicative style and their lifestyle has led us to their formulaic language and search for identity, which characterizes this stage of human life. In view of such panorama, the last questions are aimed at what this study can offer to the Language and Literature teacher as well as what the teacher can do.

KEYWORDS: Adolescents, communicative style, lifestyle, social networks, individualization, communicative immediacy, formulaic language.

Del caos interior, de los instintos que se despiertan, de una vaga y tremenda inquietud de raíz casi biológica, que impregna la atmósfera de la “edad prohibida”. Es el salto de lo informe a lo formado, de la posibilidad a la realidad, del tránsito de una vida, poco menos que animal, entregada a los estímulos circundantes, a la vida humana. La “prohibición” es la distancia que existe, en la intimidad, entre las corrientes submarinas, que pugnan por aflorar, y ese deseo de ser uno mismo, que es el misterio que consagra la adolescencia.

(J.J. López Ibor).

No es en la universidad donde se libran las más decisivas batallas contra la barbarie y el vacío, sino en la enseñanza secundaria, y en barriadas deprimidas como la de Seine-Saint-Denis.

(G. Steiner, en Steiner y Ladjali 2005 [2003]: 18).

Toda generación se diferencia en la manera de hablar de las precedentes, en un cambio que es también de valores y comportamientos, y motivo habitual de crítica y parodia. Esta ley general de la Humanidad se ha incrementado tras las revoluciones culturales de fines de los años 60, con la consecuencia de que no solo se ha abierto una gran brecha entre modernos y antiguos, sino que los adolescentes, estandarte de los primeros, han adquirido una fuerza en la sociedad hasta la fecha desconocida, de modo que muchas de sus peculiaridades, también las lingüísticas, se han trasladado a otras franjas de edad: la juventud y madurez, por un lado; la infancia, por otro. Así las cosas, las diferencias entre la lengua adolescente y juvenil se han diluido hasta hacer posible referirse a ambas no solo como un continuo, sino como una unidad. Este supuesto se adoptará en estas páginas.

Sobre este fondo, vamos a poner el foco en el estilo comunicativo adolescente desde la perspectiva de que este forma parte de un estilo de vida. Es difícil ir más allá de las generalizaciones superficiales y abusivas con los adolescentes y su lengua, aun así, esperamos ayudar de algún modo con estas páginas a los profesores de Secundaria y Bachillerato, no solo por el hecho obvio de que cuanto más conozca a sus alumnos, más eficiente podrá ser su enseñanza. Las cuestiones que irán abordándose serán las siguientes: a) estilo comunicativo del adolescente actual; b) relaciones con el estilo de vida adolescente; y c) trabajo posible del profesor de Lengua y Literatura en Secundaria y Bachillerato.

1. Introduciéndose en la lengua adolescente

1.1. Su lugar en la variación lingüística

Ninguna nueva generación, en cuanto alcanza una cierta autonomía, ha dejado de diferenciarse en un grado mayor o menor de la manera de hablar, sobre todo, cuando es entre iguales, de la de los adultos, hasta que, adultos sus mismos miembros, su manera de hablar se acomoda al estándar, naturalmente, modificado. Al mismo tiempo, la manera de hablar de los adolescentes siempre ha sido criticada por los adultos. Como en “Varón” del poeta extremeño (aunque nacido en Salamanca) J. M.^a Gabriel y Galán, donde un padre dice de su hijo:

Ya no dici padri,
ni madri, ni agüela.
'Mi papá, mi mamá, mi abuelita...'
así chalrotea,
como si el mocoso juesi un señoruco
de los de nacencia.

(Extremeñas, 1902)

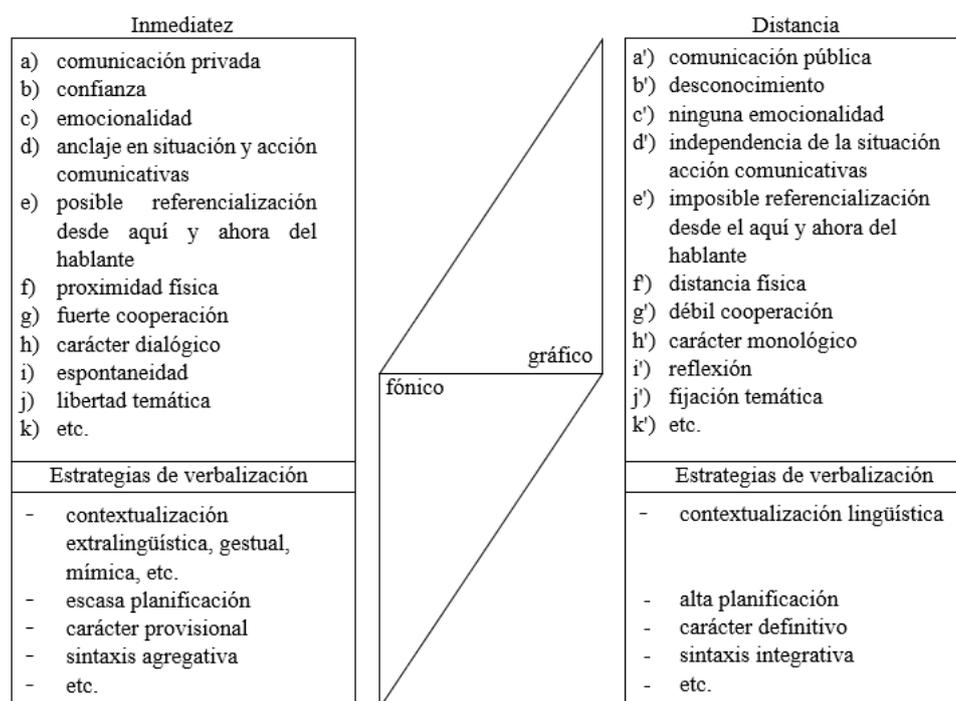
Los padres de ahora no se quejan de que sus hijos hablen muy *fino*, sino de lo contrario, pero siempre han solido estar disconformes con las maneras de hablar de sus hijos.

Entendidos como un grupo dentro de la sociedad, transversal de las distintas clases sociales (cf. Cianca y Gavilanes 2018: 148) y, en parte, de los diferentes geolectos, es lógico que la manera característica de hablar de los adolescentes se haya considerado un sociolecto (Molina 2010: 200), un dialecto social (Halliday 1998 [1978]: 50) o un argot (Casas 1993: 111). Sin embargo, la variedad adolescente está muy ligada a determinadas situaciones comunicativas, por lo que funciona también como un registro, de ahí que se torne oportuna la muy citada definición de A. Briz (2003: 142), más cuando no distinguimos aquí entre lenguaje adolescente y juvenil:

Por lenguaje de los jóvenes entendemos la interacción coloquial de o entre los jóvenes, una submodalidad, un subregistro marcado social y culturalmente, que presenta en correlación con dichas marcas y las propias de la situación una serie de características verbales y no verbales [...]. Es decir, eso que se ha llamado lenguaje juvenil se inscribe dentro de la tradición

oral, del discurso conversacional [...], está marcado, así pues, por la inmediatez comunicativa y se refiere más en concreto a la modalidad coloquial (Briz 2003: 142).

Se deduce de esta definición que la variedad adolescente esté marcada culturalmente, lo que nos ayudará a establecer su relación con un estilo de vida; y nos interesa que sea una variedad de la inmediatez comunicativa, dado el contexto de situación en que se produce y las estrategias de verbalización utilizadas. Un vistazo al conocido esquema de Koch y Oesterreicher (2007 [1990]: 34) nos ayudará a ver con más claridad lo que está queriéndose decir:



Esquema 1. Oposición inmediatez/distancia comunicativas.

Si se repasan los rasgos de la inmediatez comunicativa del esquema, la variedad adolescente, tal y como se verá un poco más abajo, se ajusta a las condiciones comunicativas y a las estrategias de verbalización de la inmediatez comunicativa. No obstante, se impone alguna matización. En lo que respecta a la libertad temática de la inmediatez comunicativa, la variedad adolescente, limitada a ciertas situaciones comunicativas, se centra en unos temas concretos de conversación y adolece de una notable monotonía expresiva. Por esta limitación, la variedad adolescente recuerda el *código restringido* de B. Bernstein (ver, más abajo, §4). Además, la inmediatez comunicativa se caracteriza también por la espontaneidad y volvemos a ver que esta propiedad se da en la variedad adolescente hasta cierto punto solo, pues entre los adolescentes es fuerte la creatividad artificiosa y el uso consciente. Las matizaciones que

acaban de hacerse refuerzan la transversalidad de la variedad adolescente y la idea, ligada a la doble consideración de dialecto social y registro, de que la variedad adolescente es, sobre todo, la manera de hablar de los adolescentes, en la medida en que estos constituyen una unidad, si bien de perfiles difusos, en unos contextos de situación bastante definidos.

1.2. Adolescentización de la población y de su lengua

Una de las transformaciones de estos tiempos de tanto cambio ha sido la prolongación de la adolescencia, *la edad prohibida* como reza el título de la novela de T. Luca de Tena de 1958⁷, modificando su espacio clásico entre la niñez y la juventud. Ahora la adolescencia llega hasta los límites tradicionales de la edad adulta abarcando los primeros, al menos, años de juventud. Esto ha supuesto al mismo tiempo el alargamiento de la juventud con la consiguiente mengua de la madurez y de la vejez, esta cada vez más escondida. Igualmente, ha abierto cada vez más la zanja cultural entre todo este mundo joven o que quiere serlo y la gente mayor, cada vez más arrinconada. En fin, este proceso de adolescentización ha traído la aparición de la nueva categoría del *preadolescente*⁸, pronto truncada en *prea*; como adolescente, en *ado*. Los truncamientos solo ocurren con palabras que representan realidades habituales y socialmente relevantes.

La OMS se hace eco de este alargamiento de la adolescencia al definirla como “el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años”⁹. También, y más decididamente, recoge estos nuevos márgenes de la adolescencia R. Mendoza Berjano (2008: 51), para el que “la adolescencia puede ser definida como la etapa de transición social que, en determinadas sociedades, se da entre la infancia y la adultez social”. Son importantes las restricciones de *adultez social* y de *en determinadas sociedades*, porque en otras, en las que no hay familia o la incorporación al mundo del trabajo es muy rápida, solo hay pubertad. “Mi juventud... ¿fue juventud la mía?” se preguntaba en un conocido verso Rubén Darío, que han podido hacer suyo muchas personas de cualquier tiempo y sociedad.

Tal extensión de la adolescencia actual en nuestras sociedades se manifiesta en hechos tan diversos como la popularidad del síndrome de Peter Pan, la tardanza creciente en

⁷ Es interesante ver la influencia en la construcción del estereotipo de la adolescencia ejercida por la literatura (Morán 2019), el cine (Rodríguez Merchán 2013) y ahora las series de televisión (Raya, Sánchez-Labela y Durán 2018). Del peso de los distintos géneros audiovisuales que circulan por Internet se hablará más adelante.

⁸Sobre la aparición de este neologismo, puede consultarse este blog: <https://blogscvc.cervantes.es/martes-neologico/preadolescente/>.

⁹ https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/.

independizarse, llamar a la gente fuera del círculo íntimo por su hipocorístico, la indefinición hasta casi la ancianidad de aspectos accidentales o esenciales de la identidad personal que antes solían estar muy claros al poco de cruzar la barrera de los veinte años; o, en fin, por terminar esta enunciación un poco frívolamente, que a adultos entrados en años se les vea comprando prendas para ellos en la planta de adolescentes de los grandes almacenes.

En medio de este cambio, la variedad adolescente se ha incorporado, como no podía ser de otro modo, a la lengua coloquial general (Molina 2010: 202), de tal manera que no es fácil aislar la variedad adolescente de la lengua coloquial, independientemente casi de la edad del hablante. Así las cosas, se impone matizar la arraigada idea de que la manera de hablar del adolescente se cura con el tiempo, en favor de las variedades más formales, cuando el individuo capta lo que es el mercado lingüístico, donde la lengua como capital cotiza.

Además, la adolescentización de la que está hablándose ha empujado a la lengua general hacia su coloquialización (Llopis y Pons Bordería 2020: 162). Así, no son extrañas expresiones, incluso escritas, independientemente de la edad de quien las profiere, tales como *alucinar*, *tío*, *malqueda*, *rayarse*, *careto*, *hacer la cobra*, *caerle a alguien un marrón*, *valer una pasta*, *pavos* (euros), *kilos* (millón de euros), *comprar* (dar por válido una idea, un plan...), *postureo*, *meme*, *selfi*, *viejuno*... o despedirse con un *chao*¹⁰. Quizá pueda dar una idea de lo que está queriéndose decir este mensaje en un foro español frecuentado por adultos, pero con un pensamiento, una manera de hablar y una temática adolescentes:

¹⁰ “Ud. está flipado” le espetó un miembro del Parlamento español a otro en una sesión solemne y un miembro del Gobierno acusó a la oposición de “estarse descojonando” ante una información. Es significativa la presencia en los discursos de los políticos pronunciados en instituciones tan altas como las Cortes no solo de estas expresiones, sino de otras tradicionalmente calificadas de groseras. Esta tendencia ha llegado también a los textos académicos. “Marchando una de ejercicios de reflexión sintáctica” es una entrada, que podemos considerar profesional, del blog de una joven y destacada lingüista (<https://morfologiasinlimites.wordpress.com/2021/03/06/marchando-una-de-ejercicios-de-reflexion-sintactica/>). En los agradecimientos de una reciente tesis doctoral se lee: “a XX, quien ha aguantado estoicamente turras míticas”. Y “Traduttore traditore? ¡Anda ya!” es el título de un artículo de hace unos años, publicado en una revista de Pragmática. Destacan este tipo de títulos en los campos de la fraseología y de la enseñanza de lenguas. En esta libertad de titular hay un influjo del mundo anglosajón, en el que, antes que en el hispánico, aparecieron títulos chocantes e informales. Esta relajación de las exigencias del estilo académico, cuyo nacimiento lo situamos cuando las *guerras lingüísticas* habidas en el seno del generativismo a fines de los años sesenta y principios de los setenta del siglo pasado, no ha impedido la aparición entre los lingüistas profesionales de un gran interés por la corrección lingüística y la escritura académica.

¿Es "TIRAR FICHAS" el peor truco para ligar?

Pues eso shurs¹¹ yo no conozco a nadie o casi nadie que ligue con ese método o sea es patético y de pagafanter, a una tía le gustas o no le gustas es así de simple y tirarle fichas o decirle frasecitas no va a cambiar su opinión de ti, ten eso claro tirafichas profesional y mis amigos son super patéticos en el tema de tirar fichas, y me dicen: que funciona , que es lo mejor y yo me río de ellos, he de admitir que yo también he utilizado eso varias veces pero ninguna ha sido efectiva, lo más efectivo ha sido siempre que un amigo/a nos presente y al rato charlar y tener una conversación profunda.

Tira Fichas, dejaos ese método absurdo y denigrante. Di no a esto o y como último TDS PTS.

Un saludet shurs

<https://www.forocoches.com/foro/showthread.php?t=4361833>

En un mundo en el que se han relajado mucho esas normas de conducta tradicionales que claramente marcaban el paso de la adolescencia a la madurez, no extraña que muchos adultos sigan hablando y comportándose como adolescentes. Es el modo de hablar y de vivir más cómodo.

En una de sus colaboraciones periodísticas, F. Lázaro Carreter (1979) comentaba hace más de cuarenta años la novedad de que los jóvenes tuvieran una forma de hablar específica, que calificaba de “hecho bastante nuevo” y explicaba “por los principios educativos que han desplazado, declarándolos bárbaros, los métodos antiguos: aquellos que consideraban al niño como un adulto inmaduro, y la infancia y la adolescencia como simples estados de transición”. A esta razón, tras la que se percibe un espíritu crítico, añadía premonitoriamente otra:

Los jóvenes, desde hace algún tiempo, constituyen un sector especial dentro de la sociedad, halagado, solicitado y a veces explotado por la industria, el comercio y la política. Porque, en gran mayoría, han asumido completamente en serio ese papel otorgado y son muchos los que se salen de su clase social para integrarse en el sector de edad, dotado como tal de ideología, costumbres y distintivos propios.

Concluimos esta toma de contacto con la variedad adolescente con una obviedad: la variedad adolescente es una realidad *caótica* en el sentido matemático del término. F. Lázaro Carreter lo reconocía con esta matización: “este tipo de jerga generacional, mejor dicho, de

¹¹ *Shurs* es abreviatura de *surmanos* ('hermanos'). Es una palabra ligada al habla de la etnia gitana y se utiliza como vocativo entre iguales (<http://diccionariolibre.com/definicion/surmano/19235>).

jerga de grupo generacional” (Lázaro Carreter 1980 [1978]: 245). Valga como argumento de la fragmentación de la variedad adolescente que al autor de estas páginas, joven en la época sobre la que escribe F. Lázaro Carreter, algunos de sus ejemplos le eran entonces desconocidos: *calandria* (peseta), *tejo* o *guil* (5 pesetas, el popular *duro*), *ligar bronce* ‘ponerse moreno’, [tener unas] *cachas molonas*, *vinate* (‘vino’), donde hay un evidente cruce entre *vino* y el caló *mollate* (‘vino corriente’)... (1979 y 1980 [1978]: 244 y 245).

La variación se da en cualquier variedad etaria. Desde luego, en la adolescente, en los que son tan significativas las tribus urbanas, uno de cuyos signos de identidad es una jerga (ver abajo §3.2). Precisamente, en esta disgregación de la variedad adolescente radica uno de los problemas que vemos en su estudio: la concentración en lo pintoresco y la elevación de lo particular a lo general.

Esta heterogeneidad no será un obstáculo para nuestros objetivos, pues lo que en estas páginas interesan son las tendencias generales que, con mayor o menor fuerza, se dan en esta lengua y permiten postular un estilo comunicativo adolescente. Lógicamente, tampoco existe un adolescente tipo español. Sería imposible, dada su diversidad, cruzada por varias distinciones, entre las que no es menor la que se da entre chicos y chicas¹². Sin embargo, sí existe un estereotipo de adolescente, en el sentido de H. Putnam, como la “idea convencional” que se asocia a la palabra (Amossy y Herschberg Pierrot 2020 [1997]: 95) y que hacemos corresponder con la imagen dominante en la sociedad, de adolescente. En este doble sentido genérico nos basaremos para hablar de estilo comunicativo adolescente y de su estilo de vida.

Desde estos supuestos y de la mano de los rasgos principales de la variedad de los adolescentes españoles actuales, tal y como se recogen en corpus, estudios destacados y en nuestras propias informaciones de primera mano, el objetivo de este artículo se dirige hacia la relación entre el estilo comunicativo y el estilo de vida adolescentes. Tenemos motivos para pensar que existe esta relación porque la manera de hablar es de por sí una forma de conducta, tras la que late un pensamiento, en el que es atractivo suponer que la lengua que se habla tiene un papel. “Una lengua es una filosofía del mundo; [...] una manera de partir y de valorar lo real del mundo”, decía A. Alonso, desde el idealismo lingüístico (*apud* Battista 2013).

¹² Sobre sus diferencias de conducta comunicativa es útil el TFG de J. Mamajón (2014).

2. El estilo comunicativo adolescente

2.1. Superficie y fondo del estilo comunicativo adolescente

La variedad adolescente es un conglomerado heterogéneo de usos conscientes e inconscientes, intencionales y convencionales. Los más llamativos son ciertos rasgos concretos que se sitúan en “los niveles más superficiales de la lengua —el léxico, la fraseología, el discurso—” (Moreno Fernández 1998: 44). Son rasgos que producen inicialmente extrañeza por su carácter frecuentemente cómico, deliberadamente artificioso, condenados muchos de ellos a una pronta desaparición, como modas y exageraciones que son. La inestabilidad y dispersión de estos rasgos concretos remite cuando se agrupan en torno a unas categorías como los truncamientos, metáforas, fórmulas... y, sobre todo, a unas tendencias generales, como su carácter restringido, la informalidad, la renovación constante, la permeabilidad ante las modas y la desinhibición, a las que se suman la expresividad que se abre a la multimodalidad o al plurilingüismo. Estas constantes, tras las que subyacen los impulsos intersubjetivos (expresivos y apelativos) de la variedad adolescente, matizan la vieja idea del carácter efímero de la variedad adolescente: es efímero lo aparente, pero no lo que hay detrás.

En estas constantes de la variedad adolescente, que sabemos extendidas a otros segmentos etarios de la población, nos basamos para hablar del estilo comunicativo adolescente. Entenderemos estilo como “la manera de escribir o de hablar peculiar” (DLE) de un individuo, de un grupo o, incluso, de un pueblo. Lo definen las elecciones que continuamente hacen los hablantes en función de sus propósitos, del destinatario, donde ocupa un papel importante el cálculo de sus “capacidades interpretativas” (Escandell 1994: 56), y del entorno (situación, región, contexto y universo de discurso) (Coseriu 1955-56)¹³.

Nos inspiramos al hablar aquí del estilo comunicativo adolescente en el *estilo conversacional* de hombres y mujeres de D. Tannen (2005 [1984]) y en A. Wierzbicka, quien utiliza *estilo comunicativo, de habla o discursivo*¹⁴ preferido por alguna determinada comunidad, para referirse a las diferencias dentro de la textura lingüística en cosas tales como: “la frecuencia de los imperativos y preguntas, las formas de dirigirse y vocativos, las formas especiales de autorreferencia, la aceptabilidad de la negación abierta, el uso de la imprecisión

¹³ Tales variables se corresponden con los tres encabezados que describen un *contexto de situación*: campo, tenor (relación entre interlocutores) y modo (Halliday 1998 [1978]: 49).

¹⁴ En cierta medida es posible hablar del “estilo de discurso” preferido de una cultura en su conjunto, al menos si nos limitamos a la esfera pública, es decir, a situaciones en las que los participantes no se conocen muy bien y están siendo observados por otros mientras hablan (Goddard y Wierzbicka 1997: 237). Dentro de la comunicación empresarial, Norton ha distinguido varios *estilos comunicativos (communicator style)* (Norton y Pettegrew 1977).

y la no especificidad, exclamaciones y partículas discursivas, y el uso del vocabulario socialmente marcado” (Goddard y Wierzbicka 1997: 237).

En el esquema 2 ordenamos los fenómenos que conforman el estilo comunicativo desde los más superficiales a los más profundos, de los más concretos a los más generales.

Rasgos concretos	Imitación de acentos, variedades, pronunciaciones deliberadamente vulgares (<i>ta por está, to por todos</i> , finales en <i>ao...</i>), prefijos, vocabulario, lenguaje formulaico, sintaxis simplificada y parcelada
Categorías	Acortamientos, metáforas, partículas, vocativos
Tendencias y principios	Emociones, mínimo esfuerzo, desinhibición, informalidad, anticortesía, metarrepresentatividad
Funciones	Interpersonalidad, agresividad, orientación textual, complicidad
Medios	Interacción oral, redes sociales

Proximidad comunicativa, código restringido

Esquema 2. Estilo comunicativo adolescente.

A continuación, pasamos a describir los fenómenos verbales más relevantes del estilo comunicativo adolescente. Los más interpretables en términos de conducta general los reservaremos para el apartado siguiente. Los demás solo se mencionan en este esquema.

2.2. Vocabulario y fraseología

En efecto, lo que suele percibirse de modo más inmediato en la lengua de los adolescentes está en el léxico (Capanaga y San Vicente 2005: 75-85, 86-89; Hernández y Vígara 2007: 144 y 158), morfemas léxicos¹⁵ y unidades fraseológicas incluidas. Este vocabulario está muy concentrado en ciertas áreas, de ahí el fenómeno de la sobrelexicalización consistente en esa acumulación de sinónimos y cuasinónimos en torno a determinadas áreas temáticas

¹⁵ Un caso muy significativo es el del prefijo *super*, bien pujante hoy, al que ya le dedicó F. Lázaro Carreter (1999) uno de sus *dardos*. Cianca y Gavilanes (2018: 148) señalan la productividad de *-aco/a* (*tontaco, fiestaca*).

(Halliday 1998 [1978]: 215). Nos imaginamos de qué áreas podemos estar hablando: el sexo y las relaciones sentimentales, el ocio y las drogas, los estudios y el trabajo.

Como ya se ha apuntado, este léxico adolescente suele ser muy fugaz, de modo que está a la orden del día también la incesante relexicalización, que reemplaza palabras existentes por otras, por razones de expresividad, no de eficiencia, en una búsqueda continua de novedad (Halliday 1998 [1978]: 214-215; Rodríguez González 2006: 35-36). “Eso ya no se dice” es un lugar común entre adolescentes cuando se les pregunta por un determinado uso¹⁶.

Basta echar un rápido, y puede que melancólico, vistazo, para hallarse con palabras y expresiones propias de los adolescentes anteriores, que estuvieron muy de moda: *desgraciado* (usado como insulto), *virguero*, *cachondo* (en su acepción de ‘burlón, divertido, bromista’ DLE) y derivados como *cachondo mental*, *hortera* y *horterada*, *macho* como vocativo y su fórmula asociada (¡Jo, macho!), reemplazado en los años ochenta del siglo pasado por *tío*, también con sus fórmulas (¿*qué pasa, tío?*, ¿*de qué vas, tío?*) (Llopis y Pons Bordería 2020: 156-157, 158-159) y ahora, entre muchos, por *hermano* (*bro* o *manin*), de inequívoco origen afroamericano... Entre la juventud de la Posguerra fueron muy populares *maquear*, la fórmula *¡es fenómeno!* o la locución *a lo loco*¹⁷. Mucho después vinieron otras, pero ya en vías de extinción, como el *loro* (‘aparato de audio’) y *¡al loro!*, *colgarse* y *colgado* (https://cvc.cervantes.es/lengua/palabra_por_palabra/pie_pagina.asp?pxp=5), *pasar* y su derivado *pasota*, *rollo*, *castigar* y *castigador*, *tarro* (‘cabeza’), *carroza* y *tarra* (‘viejo’), la expresión *ser la caña*, *flipar* y *flipado* (https://cvc.cervantes.es/lengua/palabra_por_palabra/pie_pagina.asp?pxp=9), *abrirse* ‘marcharse’, *rayarse* (https://cvc.cervantes.es/lengua/palabra_por_palabra/pie_pagina.asp?pxp=14), o, en fin, una fórmula como *¡Qué demasiado!*, con sus variantes *¡qué demasiado para {el/mi} body!*, *¡qué demasié!*...

Abundan los préstamos, algunos internos, importados mayoritariamente de los ámbitos más relevantes para el adolescente (marginalidad y delincuencia, música, deportes, sexo, la escuela y las redes sociales, antes, el servicio militar). De la marginalidad provienen *marrón* (con sus expresiones *caerle a alguien un marrón*, *comerse un marrón*), *truño* (‘excremento’, pero, aplicado a menudo a un libro o película, ‘indigesto, pesado y sin valor’)¹⁸ y los ya antiguos

¹⁶ Una joven licenciada en Filología Inglesa abría un hilo de Twitter preguntando: “¿Les niños/adolescentes siguen diciendo “molar”, “guay” y “flipar”?” (<https://twitter.com/andreapeal/status/1339130415274143745>).

¹⁷ Toda nueva generación tiene su manera de hablar, también de los que hicieron la Guerra. *Diccionario para un macuto* de R. García Serrano (1964) es una auténtica mina de información al respecto y un refrendo de la tesis de que toda nueva generación, con conciencia de tal, necesita, crea su propio estilo.

¹⁸ Sobre esta palabra es interesante el siguiente hilo en un foro del Instituto Cervantes: https://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=44425.

gusa ('hambre'), *chorizo*, *sobar* ('dormir'), *lache* ('vergüenza'), *jambo* ('payo, persona que no es gitana')... Estos últimos tomados del romaní.

Por muchas razones obvias, la lengua inglesa surte de muchas palabras a estas generaciones mucho más familiarizadas con el inglés que las anteriores. La relexificalización se manifiesta en el empleo de anglicismos, de las que son unas muestras, con su explicación, estas entradas tomadas de un *Diccionario millennial* [sic] presentado como trabajo de clase por unas alumnas (Carla Martín, Natalia Molina e Irene Muñoz) de 3.º del Grado de Lenguas Modernas y Traducción de la Universidad de Alcalá (curso 2018-2019). Todo él está plagado, no por casualidad, de anglicismos:

Lol: 'siglas que en inglés significan "laughing out loud". En un principio, reírse a carcajadas. Actualmente se usa de forma sarcástica'. Ejemplo: —¿Me ayudas? —Pero, ¿quién te crees que soy?, lol.

Crush: 'palabra inglesa que designa a una persona que te gusta, pero que en principio es inalcanzable'. Ejemplo: *Brad Pitt es mi crush*.

Outfit: 'palabra inglesa que significa conjunto de ropa'. Ejemplo: —¿Qué outfit te vas a poner esta noche?— *Una camiseta negra y unos vaqueros*.

Wtf: 'del inglés "what the fuck", utilizado en caso de sorpresa, normalmente cuando esta es mala.' Ejemplo: —*Juan y Julia lo han dejado, ¿lo sabías?* —*Wtf, no tenía ni idea*.

Mood: 'palabra inglesa que se dice cuando te sientes identificado con un estado de ánimo'. Ejemplo: —*Estoy súper cansada de estudiar*. —*Mood*.

Raxeto, raxeta: 'chico, chica, normalmente usado para los ligues'. Ejemplo: Esta tarde va a quedar con el raxeto.

Shippeo: 'pareja de personas que quieres que tengan una relación amorosa'. Del inglés *relationship*. Ejemplo: *Estoy cansado del shippeo Aiteda* (acrónimo de los dos emparejados Aitana y Cepeda). *Shippeo* tiene como cuasinónimo *carpeteo*, por la costumbre adolescente de pegar fotos de ídolos del cine, la televisión o la canción en su carpeta de clase.

De chill: la palabra inglesa *chill* que hemos españolizado añadiendo "de". Se utiliza para decir que quieres hacer un plan tranquilo. Ejemplo: *Hey ¿quedamos esta tarde de chill?*

Same: 'palabra inglesa que se utiliza para expresar que estás de acuerdo con algo'. Ejemplo: —*Estoy harta del trabajo de inglés*. —*Same*.

Un anglicismo emergente actualmente entre los adolescentes españoles y de otros países hispanos (<https://www.diccionarioargentino.com/term/simp>) es *simp* (inglés *simp*

'bobo, pánfilo'), surgido dentro de la misma atmósfera de *tirar fichas* (ver, arriba, § 1.2.). Quizá dentro de dos años de publicarse este trabajo, la locución será ya una reliquia.

El vocabulario adolescente se nutre también de creaciones propias o ajenas, en las que se aprovechan los mecanismos del idioma. Los truncamientos y los ajustes léxicos son muy productivos. Los truncamientos y otras formas de abreviación, en los que no puede descartarse la influencia del inglés a través de la cultura norteamericana, están a la orden del día: *profe, cole, finde, malro, bienro, prota, peli, tranqui...* Aquí podríamos incluir los hipocorísticos cuyo uso ha traspasado los límites de la intimidad familiar y que se aplican también a nombres de lugar. Guadalajara es *Guada*; San Fernando de Henares, *Sanfer*; S. Agustín de Guadalix, *Sanagus*; el distrito de Madrid, Vallecas, *Vk...* Este último ejemplo nos pone delante de la proliferación de abreviaturas en los mensajes de las redes sociales y de ese afán identitario del que hablaremos más abajo, manifestado en etiquetar o autoetiquetar cualquier grupo: *boomer, milenial, antifa, neonazi, cani, hípster, gamer...*

El cambio semántico, como cambio de referencia, ocupa un papel importante en la conformación de la variedad adolescente en cada momento. *Petar* era originariamente 'agradar', 'estallar, explotar', explicable por su etimología del cat. *petar* 'peer, agradar, estallar', de *pet* 'pedo' (DLE). Ahora ha desarrollado sentidos como 'llenar, abarrotar', en *petarlo* 'triunfar', incluso, en ámbitos minoritarios 'sodomizar' (Cianca y Gavilanes 2018: 161).

El origen del cambio está siempre en el individuo, en la estilística, para luego, si se dan las condiciones, convencionalizarse¹⁹. La Pragmática léxica estudia esta primera fase en términos de ajustes léxicos que experimentan las unidades por su inserción en los enunciados concretos. Esta modulación consistiría en enriquecimientos de la unidad (restricción de la referencia), en debilitamientos (extensión de la referencia) y en transferencias, representadas por metáforas y metonimias, cuya relación con el debilitamiento es objeto de discusión (Romero y Soria 2020: 130-132).

Desde nuestra perspectiva, lo que vemos en este paso de una expresión ordinaria a otra propia de una variedad es una especialización de la referencia (cf. Fábregas 2013: 91). Es lo que se da, vía metáforas, en la locución *a machete* ('con todas las consecuencias', 'a saco'), *turra* (de

¹⁹ Un ejemplo de estas últimas lo proporciona un *youtuber* muy popular entre los jóvenes españoles de hoy, Andrés de la Hoz. Este ha extendido el siguiente uso entre sus miles de seguidores "¿Todo bien? ¿Todo correcto? Y yo que me alegro". Es opinión común entre los adolescentes y jóvenes a los que les hemos preguntado en esta investigación que muchas de sus fórmulas, que estudiaremos en §3.1, proceden de usos de estos *youtubers*, influyentes y memes.

torrar ‘tostar’ y de ahí, ‘dar la brasa, cansar con las palabras’), *patata* (‘corazón’) o *empanado* (casi siempre, pronunciado con la caída de la /d/ intervocálica, *empanao* ‘atontado, despistado’).

Dentro de este mismo proceso de cambio, un fenómeno interesante es la revitalización en este vocabulario de palabras como *cuqui* (‘muy mono, bonito’), *fardar* (‘presumir’) y locuciones (*dar el sobo*, *dar la brasa*, *perder aceite* (Cianca y Gavilanes 2018). La reaparición de estas viejas palabras puede venir acompañada de cambios en la construcción que la albergaba. Es lo sucedido con *mogollón* o con *chungo*.

Mogollón es una palabra documentada en el Corpus Diacrónico del Español (CORDE) ya a fines del siglo XV. Habitualmente formaba parte de la locución *de mogollón* (‘de balde, gratuitamente’ y posteriormente, ‘mal hecho, descuidadamente, con apresuramiento’). Luego ha pasado a funcionar como un cuantificador (“Yo tengo mogollón de cosas en qué pensar” CORPES XXI J. P. Villalobos, *No voy a pedirle a nadie que me crea*, México, 2016).

Chungo es otro ejemplo interesante. “Aunque se sigue oyendo el adjetivo (ser una cosa, o una persona, *chungo*: ‘ser mala’), cada vez se emplea menos. Sin embargo, ha dado lugar a un nuevo uso, resultante de la sustantivación en masculino de este término: un *chungo* es un súbito estado de malestar intenso, un *jari*. Le ha dado un *chungo*” (Cianca y Gavilanes 2018: 154).

2.3. Metarrepresentación

“Durante la adolescencia la gente suele desarrollar una conciencia muy intensa tanto de sus propios procesos psicológicos como de los de los demás (metaconocimiento)” (Flavell, *apud* Bañón 2004: 51). Esto es así, al verse que uno de los signos del estilo comunicativo son las construcciones metarrepresentacionales. Como señala una de sus mayores estudiosas en la pragmática española, “una metarrepresentación es la representación de una representación. En este proceso, un constituyente representa a otro constituyente de la misma clase, al que contiene” (Reyes 2018: 255). Muchas de estas metarrepresentaciones adolescentes, enunciados que contienen otras palabras u otros pensamientos, son parodias, entendiendo estas como ese fenómeno metarrepresentativo en que “la actitud disociativa implícita que el hablante comunica no es (solamente) hacia el contenido metarrepresentado, sino que atañe a la forma o al estilo de un original, que también se metarrepresenta en el discurso del hablante” (Curcó 2020: 227).

La metarrepresentación puede ser de uno mismo, convertido en centro de sus propias palabras, previo el necesario distanciamiento:

1. Estoy un poco rayado en plan pf (corpus de Diego Gibanel, estudiantes de 2.º del Grado de Estudios Hispánicos de la Universidad de Alcalá).
2. A ver x ser mujer no tienes xq decir eso yo si soy mujer en plan no sbs pero si lo fuese en un supuesto gran caso pos yo k se iria con mis amigas hablaria de perfumes y empezaria a tirar fichas a todo simp k exista en plan tiene k ser super divertido dar falsas ilusiones a tios (<https://twitter.com/tubro1k/status/1325440560543526914>).

En (1) y (2) la locución *en plan*, santo y seña de los adolescentes españoles actuales, introduce un discurso autorreferido (cf. Méndez Orense 2016:138-140; Catalá y Perdomo 2017: 16)²⁰. En (1), se representa su propio estado anímico mediante lo que se dice característicamente en esta situación. Su carácter elíptico, la ausencia de puntuación y los anacolutos dificultan el análisis de (2)²¹, pero *en plan* introduce en las dos veces en que aparece los pensamientos que esa mujer construida por el autor del tuit quiere suscitar.

También es posible la heterorrepresentatividad como en

3. MABPE201: ay borracha. MABPE202: se le ve la cara de estoy deseando alcohol (corpus Cola).

En (3), MABPE202 le atribuye a uno de sus interlocutores el deseo de ingerir alcohol mediante lo que, en su interior, estaría diciendo. Aunque no hay pistas en la transcripción sobre la prosodia, esta sin duda funciona como signo del carácter metarrepresentacional del enunciado.

4. Que quites el puto coche.

(4) es un enunciado escuchado a un joven que le decía a un amigo que apartara su automóvil, que estaba obstaculizando el paso de otro. En el ejemplo se percibía la cita encubierta: “¡quita el puto coche!”, fórmula habitual en las discusiones automovilísticas por esta razón.

Como veíamos en el *Diccionario millennial* de las tres alumnas de Lenguas Modernas y Traducción, el acrónimo *lol* va asociado a un empleo irónico, por tanto, metarrepresentacional. *Lol* no se usa en (5) para describir un estado anímico, sino para

²⁰ *En plan* está especializándose en una de las constantes en el uso coloquial de la lengua: la presencia de “relatos, historias frecuentemente dramatizadas” que, al mismo tiempo, “favorece[n] el empleo del estilo directo, siendo éste (sic) [a su vez] otro de los rasgos característicos del español coloquial” (Briz 2001: 41-42).

²¹ Así transcribe el texto Mayte Molina (del Máster Universitario en Formación de Profesores de Español): “A ver, por ser mujer no tienes por qué decir eso. Yo, si soy mujer, en plan...no ¿sabes? pero si lo fuese en un supuesto gran caso, pues yo que sé... iría con mis amigas, hablaría de perfumes y empezaría a tirar fichas a todo simp que exista, en plan... tiene que ser súper divertido dar falsas ilusiones a tíos”.

caracterizar otro mediante el distanciamiento consciente de lo que representa normalmente el acrónimo:

5. Lol: 'siglas que en inglés significan "laughing out loud". En un principio, reírse a carcajadas. Actualmente se usa de forma sarcástica'. Ejemplo: —¿Me ayudas? —Pero, ¿quién te crees que soy?, lol (*Diccionario millennial*).

2.4. Funciones

La atención a los fines de las interacciones adolescentes es obligada, pues los propósitos comunicativos de estas son factor explicativo fundamental y enlace imprescindible para conectar estilo comunicativo y estilo de vida adolescentes. Ordenaremos estos propósitos siguiendo las tres funciones semánticas del signo lingüístico de Bühler: representación, expresión y apelación, correspondientes a los tres momentos de aparición del signo lingüístico: símbolo, síntoma y señal (Bühler 1979 [1934]: 48). Que todo signo lingüístico sea, al mismo tiempo, símbolo, síntoma y señal es una manera de reconocer un triple nivel funcional de los enunciados, algo distinto del más conocido de F. Daneš (1966).

De las tres funciones, la menos interesante resulta aquí la representativa, pues los enunciados adolescentes prototípicos son escasamente referenciales, sus miras se dirigen más bien hacia sus emociones y hacia la interacción con los suyos. En lo que respecta a la función expresiva, los enunciados adolescentes característicos están cargados emocionalmente. Lo señala I. Darrault-Harris (2007): "el habla adolescente, oral, escrita, puede aparecer como un acto saturado de afectos"²². Esta carga emocional se presenta algo especialmente, pues, como el mismo Darrault-Harris (2007) señala, el discurso adolescente está, por un lado, hipersexualizado; pero, por otro, es muy pobre en lo que se refiere a la expresión de los sentimientos y las emociones.

En la variedad adolescente destacan también las expresiones prohibidas (groserías, blasfemias e insultos), explicables inicialmente por los efectos emocionales que produce la transgresión que conlleva su uso (Valenzuela 2018). Después, se queda en cómoda unidad de apoyo, desprovista de carga emocional y en signo de pertenencia al grupo.

En efecto, el insulto está muy presente entre los adolescentes y no solo cuando se comunican entre sí. Están de triste actualidad las ofensas dirigidas a sus padres. Los insultos más interesantes son los que se utilizan para etiquetar al destinatario de la ofensa en alguna categoría nefanda: *hortera*, *friqui*, *moñas*, *bicho raro*, *empanado*, *cani*, *choni*, *boomer*, *pringado*...

²² "La parole adolescente, orale, écrite, peut apparaître comme un acte saturé d'affects".

Como acaba ocurriendo en estos casos, algunos de estos insultos se reivindicán por el agraviado y se invierte su carga negativa:

6. Yo nunca he sido más que un bicho raro (https://twitter.com/search?lang=es&q=bicho%20oraro&src=typed_query).
7. Mi padre lleva hoy una camisa super hortera. Me la tiene que dejar (<https://twitter.com/CoreySeixx/status/1377948611208753156>).

Las emociones también están detrás del orden de palabras, inclinando este, en la tensión que siempre lo afecta, hacia lo pragmático (Padilla 2001: 189-192). (8) y (9) son ejemplos claros de esa sintaxis centrífuga, parcelada o concatenada, característica del coloquio (Mancera 2009: 87-88):

8. Oye yo es que eso no me ha quedado nada claro (corpus de Diego Gibanel, estudiantes de 2.º del grado de Estudios Hispánicos de la Universidad de Alcalá)
9. A: –¿Cómo fue la tarde con la chavala?
B: –Pues bien. A ver. Me fui sin despedirme no darle dos besos. Por que saber llevar todo...Es complicado. Estuve enseñándole y ayudándole. Lo único fue que eso...pues no lo hice, tampoco quiero tener mucho acercamiento. Si no es más que eso. De hecho, le he dicho de estudiar mejor por videollamada (wasap B: varón 20 años).

El adolescente es un ser que necesita mucho del apoyo de los suyos, de modo que busca continuamente crear un clima de complicidad con su destinatario. Para tal función están los característicos vocativos empleados para el control conversacional, tan sujetos a renovación: *macho, colega, tío, tronco...*, o los americanos *flaco* (Argentina), *marico/a, huevón, vale...* (Colombia), *mae* (Costa Rica), *puro* (Cuba), *güey* (México), *chamo/a, pana, marico/a* (Venezuela)²³... Fruto de esta sociabilidad, los adolescentes pasan mucho tiempo hablando entre ellos, a veces, sin tener nada especial que decir. Esto los lleva al juego manierista de retorcer temas y palabras ordinarias, dando lugar a formaciones humorísticas, que, una vez perdido su efecto, desaparecen. Tal comportamiento lleva a Halliday (1998 [1978]: 215) a destacar también la orientación textual de la variedad adolescente y de otros grupos minoritarios. En su compilación del argot juvenil madrileño, E. Cianca y E. Gavilanes (2018: 148) mencionan expresiones rimadas sin referencia alguna (*la polla con cebolla, la polla de Troya, estar más pedo que Alfredo, más a gusto que un arbusto, feliz como una perdiz, gay sin ley, ser un pipa de*

²³ Hemos observado en tuits de origen chileno mucho empleo de *colega*. Carecemos de más datos para elevar este hecho a categoría.

La Elipa, un truño como un puño...)²⁴ o desautomatizaciones: *ya ves truz* (*ya ves tú*), *¿cómo andamos?* (por *¿cómo andamos?*) ...

2.5. El medio es el mensaje: las redes sociales

El aforismo de M. McLuhan, título del capítulo primero de su libro *Understanding Media: The Extensions of Man* (1964), “el medio es el mensaje”, ha cobrado una actualidad indudable con las redes sociales y, en general, con la comunicación por Internet. Las redes sociales, concebidas como medio, determinan los mensajes y, como componente de ellos, su lengua. El caso más evidente es el de Twitter, cuyos mensajes no pueden exceder los 280 caracteres, obligando a una concisión extrema que no es privativa solo de ella. Había que ser concisos en los SMS, por motivos económicos; y hay que serlo por eficiencia comunicativa en las otras redes, aunque no existan limitaciones en el número de caracteres.

Esta brevedad conecta con el uso desaforado de abreviaturas, bastantes onomatopéyicas. Una abreviatura muy usada hoy es *Klk*, de *¿qué es lo que hay?*, quizá de origen dominicano, como fórmula de saludo:

10. Otros 7 meses para sacar el mapa o *klk* (<https://twitter.com/EsmeraldaLudmi>).
11. Y *klk* esta gente to' lo día en una sala (<https://twitter.com/yaatusabeeeee/status/1377427092036411393>).

Prueba de su extensión es que el saludo se sustantiva en algunos casos:

12. Por segunda vez lo gano y mi *KLK* solo está en V, quisiera verlo cuando esté en X @MKMobileGame (https://twitter.com/search?lang=es&q=%22Klk%22&src=typed_query).

Sea o no cierto que la fórmula *Klk* surge en la República Dominicana, las redes sociales han sido clave en la difusión de las novedades adolescentes, lingüísticas y culturales. Posiblemente, la expresión *(es)tá to Gucci* cruzó el Atlántico desde España gracias a las redes sociales. Aquí hay un ejemplo que parece ser de un usuario colombiano:

13. To gucci, to padra mucho ánimo sumerce usted puede (<https://twitter.com/OfCampo/status/1378921618748149760>).

Trasladados al ámbito temático, una de las grandes novedades, y razón de su fortaleza, de las redes es la posibilidad, antes privativa de unos pocos, que ofrecen a sus usuarios de

²⁴ A ellas puede añadirse alguna otra, como *Rambo en el pecho del jambo*, cuyo origen parece estar en una canción de YouTube. “Rambo en el pecho del jambo es el único rambo que conozco JAJSJWJABAJAJ” (<https://twitter.com/luucia275/status/1378768988126199808>).

formarse una imagen mediante la exhibición de aspectos de su vida que pretenden interesantes. Así piensan construir una imagen ideal, más ajustada al avatar elegido, que al propio ser. Tal situación ha dado lugar a la paradoja de que, en una sociedad en la que la privacidad es un bien jurídico muy protegido, infinidad de personas, adolescentes o no, ponen en circulación desinhibidamente por las redes una intimidad que es ya *extimidad*²⁵. Volveremos sobre esta cuestión más abajo en §3.2.

Las redes han despertado mucha atención y no solo por la determinación de los mensajes y de su lengua, causa de una auténtica brecha generacional en lo que a comunicación se refiere. Las redes se han convertido en el escenario habitual de comunicación entre los adolescentes, complementando, si no, desplazando, la interacción oral, presencial, libre de la tutela adulta, del patio del colegio, parques, centros comerciales. Así, las redes se han convertido en el espacio ideal para el desarrollo, renovación e identificación de la lengua de los adolescentes como variedad propia del español, social y estilística. Así las redes, y esto nos interesa también, se han convertido en el espacio en el que muchos adolescentes se sienten alguien o pueden sentirse alguien. Ahí está delante de sus ojos el modelo de los *influencers*, personas *normales* convertidas en famosas gracias a las redes²⁶.

3. Estilo comunicativo y estilo de vida adolescentes

Descrito el estilo comunicativo adolescente con cierto detalle, nos asaltan dos preguntas, la primera de las cuales ya ha aparecido en estas líneas:

- a) ¿Qué relación tiene esta manera de hablar con la forma de pensar, por tanto, también de actuar de sus usuarios?
- b) Si se modifica esta manera de hablar, ¿puede modificarse la conducta de los adolescentes?

Responderemos a estas preguntas, a la primera, en este apartado, y a la segunda, en el siguiente. Lo haremos desde nuestras intuiciones, lecturas y experiencia con adolescentes, sin

²⁵ Término proveniente de J. Lacan, que define S. Tisseron (2011: 84) como “el proceso por el cual unos fragmentos del sí íntimo se propone a la mirada del otro para ser validados” (“Le processus par lequel des fragments du soi intime sont proposés au regard d’autrui afin d’être validés”).

²⁶ “-Las redes sociales son la cumbre de la apariencia. -Son el símbolo del narcisismo. Pero, ¿cómo acaba Narciso? Ahogado en el lago. Se gusta, pero no se ama, y en las redes se ve a gente que se quiere gustar porque no se ama” (“El 20% de la gente cambiará por convicción y empujará al 80% restante”, Entrevista a Álex Rovira, *El diario vasco*, 23/08/2020).

pretender dar algo más que *buenas razones*. El postulado de partida será que el uso de una lengua es una faceta de la conducta humana y el estilo comunicativo es parte de un estilo de vida²⁷ que se manifiesta también en las preferencias en vestimenta, gestos y posturas, música... (Irvine 2001: 23).

La relación entre estilo comunicativo y estilo de vida es posible porque, con todas las reservas que se quiera, existe un núcleo personal desde el que se explican todos sus actos. Esto nos lleva a la vieja afirmación de Georges-Louis Leclerc, conde de Buffon, de que “el estilo es el hombre mismo” (*Le style est l'homme même*). La cita tiene su razón: la forma de hablar de los adolescentes es consecuencia, no necesariamente directa, de una forma de ser y de vivir. Detrás de esa expresión cotidiana de desaprobación de “No me gusta ese chico/a”, está su lengua.

Hemos hablado de responder con buenas razones, porque demostrar que el estilo comunicativo adolescente es parte de su estilo de vida es demasiada tarea de cuya complejidad puede dar una idea el excelente Blanco Salgueiro (2017) sobre la relatividad lingüística. Seguiremos diciendo algo, no obstante, desde el supuesto de un impacto de doble sentido entre estilo comunicativo y de vida, de modo que los cambios en uno son también cambios en el otro. No tenemos ninguna razón para dar preeminencia a uno de los dos estilos sobre el otro, el estilo comunicativo es parte del estilo de vida de una persona o de un grupo.

3.1. Lenguaje formulaico, usos sociales y tópicos

Que la manera de hablar adolescente es una conducta, una *forma de vida* que diríamos utilizando el problemático término de Wittgenstein (Marrades 2014), se observa especialmente a través de su *lenguaje formulaico*. Tal como se entiende en investigaciones próximas a la Gramática de construcciones (p. ej. Wood 2015), el lenguaje formulaico se refiere a esas secuencias de palabras —*multi-word sequences*— que aparecen en las producciones orales y escritas y que el hablante, nativo o no nativo, almacena de forma holística, es decir, como un conjunto (Escanilla Martínez 2020: 22).

Los ejemplos que pueden aducirse de este lenguaje formulaico, donde se entienden las fórmulas en un sentido más amplio que en Fraseología²⁸, son muy numerosos. Veamos

²⁷ Jung y, sobre todo, Adler, discípulos ambos de Freud, acuñaron el concepto de *estilo de vida* para designar “la unicidad del individuo, la unidad de su personalidad, su forma característica de comportamiento, la intencionalidad de sus esfuerzos y su lucha creativa por superar las inferioridades personales y los impedimentos del ambiente” (Nawas 1971: 93).

²⁸ Una fórmula para el lenguaje formulaico es una “cadena de palabra que es usada *a menudo*” (a word string which is used often. Cursiva en el original), con “un significado o función unitarios” (a unitary meaning or function) y

algunos de estos bloques prefabricados que responden a un esquema, que funcionan en un esquema mayor y parecen ser más representativamente adolescentes, tanto que algunos de ellos sirven para caricaturizar su forma de hablar destacándose su pobreza expresiva. Nos hemos fijado solo en unos usos recientes, desde luego, más que otros más antiguos, como los bien estudiados *vale y venga* (Caballero 2018)²⁹.

De *ni tan mal* señala Irene Daie Pintado, estudiante de 1.º de grado de Estudios Hispánicos de la Universidad de Alcalá, curso 2020-2021 que:

A pesar de existir desde hace ya bastante tiempo, la muletilla ‘ni tan mal’ ha sido muy empleada estos últimos años, sobre todo, entre los jóvenes. Sin embargo, como con todas las muletillas, no es recomendado abusar de su uso. Las expresiones formadas por ‘ni tan + adverbio’ se emplean de manera coloquial para referirnos a lo contrario de lo que se ha dicho (‘ni tan alto’ equivale así pues a que es relativamente bajo). En Cianca y Gavilanes (2018: 168) se define su significado como “se emplea cuando se presenta o se ofrece algo que no se esperaba y que viene bien”. Así pues, la oración “Pensaba que iba a hacer más calor, pero ni tan mal” quiere decir que, de haber sido así, no hubiera pasado nada, pero que es mejor que sea así. Un significado equivalente sería ‘No voy a decir que no’.

¿Sí o qué? es “una fórmula que realmente no es una pregunta, sino una petición de confirmación” (Cianca y Gavilanes 2018: 164). La mayoría de los ejemplos que hemos encontrado en Twitter son de América. Con las debidas cautelas con que hay que tomar las identidades en las redes sociales, (14) es de una muchacha de Costa Rica y (15), de un joven argentino, por lo que sería una prueba más de que las modas no se paran ante el océano:

14. ¿Todos estamos bajoneados hoy sí o que? (<https://twitter.com/ValeAlpzar1/status/1372396363439341568>).

15. ¿Me caso con una porteña sí o que?? (<https://twitter.com/BraianAndrade18>)

Esta fórmula parece haber desplazado las anteriores *¿sí, verdad?*, *¿sí, no?*, aunque no sabemos si incorpora el frecuente componente irónico de estas.

Ya ves es otro ejemplo. De ella da la siguiente información Andrea Lorenzo (3.º grado de Lenguas Modernas y Traducción, Alcalá, 2017-2018): “en vez de afirmar o negar algo

“quizá [con] una manera particular de ser mentalmente almacenada, recuperada o producida también (perhaps a particular way of being mentally stored, retrieved, or produced as well) (Wood 2005: 20).

²⁹ En la prensa aparecen con cierta frecuencia artículos o reportajes sobre la lengua de los adolescentes donde se recogen algunas de estas fórmulas: E. Sánchez (2015); R. Vallés (2018); M. Camps (2019); <https://www.elperiodico.com/es/cuaderno/20190706/en-plan-crush-putoflipa-diccionario-de-argot-adolescente-7538640>.

contestamos con esta expresión. Ejemplo: *Ya ves, tío*". La etapa final de estas fórmulas es su sustantivación como en

16. No no noo, no me compares con nadie mi amor. No me parezco a ninguno ya ves. Yo soy lo más lindo de papá y mamáa (<https://twitter.com/maps0812/status/1376149642979774465>).

Ya ves recuerda a las anteriores *ya te digo* y *además, de verdad*:

17. Españolas hoy dormimos una hora menos.
Ya te digo pero aquí estamos [#senbenimdünyamsin](#)
ya te digo?, o quieres que me espere? (https://twitter.com/search?lang=es&q=%22ya%20te%20odigo%22&src=typed_query).
18. Abrázame hasta que dejen de dudar de si quitan o ponen la vacuna de Astrazeneca. Pero además de verdad, que hoy me hace mucha falta (<https://twitter.com/Ana9Lisa/status/1380189190650916866>).

Otra fórmula actual en el momento en que se escriben estas líneas es *estás que*. Tiene un carácter irónico, pues niega categóricamente lo que afirma o afirma categóricamente lo que niega. Como en otros usos metarrepresentacionales (p. ej. las interrogativas de este nombre, Escandell 2000), tal efecto se logra por el contraste, expresado por medio de una sintaxis simplificada, entre la decisión firme del hablante y el pensamiento del otro (*estás por*):

19. Retraso cada mañana el despertador para dormir un poco más y me voy a levantar a las seis UN DOMINGO para irme de pijameo, estas que sí (<https://twitter.com/iratxeAG/status/1376840906318479363>).
20. ¿Y TE PIENSAS QUE NO LEERLO VAS A DEJAR DE SUFRIR? ESTÁS QUE SI COMPAÑERA (<https://twitter.com/misxntropia/status/1376205391932047363>).
21. Yo lo he cancelado ya, estás que pago 10€ al mes por algo que se ve peor que gratis (https://twitter.com/search?lang=es&q=%22estás%20que%20pago%22&src=typed_query).
22. Yo si lo hago, lo hago con mucha gente estas que lo hago solo (<https://twitter.com/o6Dyx/status/1377041083876700161>).

(19) niega categóricamente que vaya a irse de *pijameo* ('madrugar para acudir en pijama al bar'); (20), que dejar de leerlo vaya a ahorrar sufrimiento; (21), que vaya a pagar; y (22), que

esté dispuesto a hacerlo solo³⁰. La función de la fórmula recuerda las anteriores *Estás tú bueno* o *Lo tienes claro*.

En las manifestaciones orales adolescentes, aparece una y otra vez *y nada* para cerrar como fácil recurso cualquier miembro de una secuencia narrativa. Ponemos estos ejemplos tomados del corpus Cola (<http://korpus.uib.no/cgi-bin/cola/cqp-cola>):

23. <p MAORE2J02-> 1[me dice] <p MAORE2J02-> y y y mmm y nada bueno entonces nos vamos y nada le dice le dice a @nombre e
24. MABPE2J02 - + tal bueno voy a coger el ciento treinta y dos y nada cojo me subo <orig norm="todo"> to </orig> bien pam me voy
25. MAORE2J02 - + @nombre.. y y y y nada fuimos a casa y nada cuando llegamos allí /. nada nos pusimos el pijama /
26. MAORE2J02 - + je <p MAORE2J02-> y bueno y nada y luego ya se fue y nada cuando llegó nos dijoo hola guapetonas no sé qué tal no sé
27. MAORE2J02 - + se qué entonces se encontró al @nombre y y y y nada de repente empiezaaaa empieza @nombre @nombre @nombre ven
28. MAESB2J01 - + albergue por ahí en un refugio pues nos encontramos y nada empezamos a hablar y tal lo que pasa es que estábamos

Como *palabras de la tribu*, por utilizar una feliz expresión de J. Á. Valente (1971), las fórmulas son usos sociales (Wood 2015: 5-6). Acerca de la importancia de estos dice Ortega y Gasset (2004: 756):

Jamás ha acontecido ni acontecerá que el hombre pueda conducirse exclusivamente según su personal gobierno. Una criatura humana en cuya existencia no tuviesen la menor intervención los usos, costumbres y leyes no podría sostenerse porque ello implicaría tener que inventar en absoluto [...] todos sus pensamientos, deseos y medios de satisfacerlos.

Estas fórmulas y expresiones idiomáticas son, pues, formas del comportamiento social. Desde la etología humana del austriaco I. Eibl-Eibesfeldt, que postula el “alto grado de ritualización del comportamiento hablado” (Eibl-Eibesfeldt, citado por Olímpio de Oliveira 2015: 162), se han estudiado las frecuentes relaciones entre la comunicación no verbal y verbal, camino del mayor interés que cuenta con el precedente de Martinell, Forment y Vallés (2002). Pero la etología no se queda aquí, sino que va más lejos, indaga sobre las bases universales y

³⁰ Debo esta información a Rubén Burgos (3.º del grado de Estudios Hispánicos de la Universidad de Alcalá) y a Mayte Molina (Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá).

culturales de tales relaciones (Olímpio de Oliveira 2015: 159-161). De haber vivido, el gran E. Goffman habría visto muchas de estas fórmulas como ejemplo de esos ritos que organizan la convivencia (Portolés 2011/2012: 227-228, 229-230).

Un segundo aspecto de estas fórmulas, que algunos califican despectivamente con el término psiquiátrico de *psitacismos* ('habla de loros') (Dufour y Amorim 2009) y que estamos estudiando como usos sociales, es su carácter también de tópicos. En su blog, *Se me va de la lengua* (<http://www.semevadelalengua.es/?p=655>), C. de Benito, gran estudiosa de la lengua de los tuits, ha recopilado un número significativo de las construcciones más habituales en estos (¿Qué edad/cuántos años tenías cuando/a qué edad descubriste? /¿Qué es un...?/ ¿Qué hago, X? ¿Me mato? / ¿Quieres noséqué? Quiéralo mucho, mándele cartitas de amor...) (<https://docs.google.com/spreadsheets/d/ihkbAFhmCa-WKpooV5F6UCYCRUpjYO14dlLfFA1vgq4/edit#gid=0>)³¹.

No nos parecen construcciones específicamente de adolescentes, quizá apenas las usen, dada la presumible franja de edad de los informantes en que se ha basado la investigadora para componer este corpus. Sea como sea, se observa en este listado, del que solo hemos tomado unos pocos ejemplos, un aspecto muy propio del estilo comunicativo adolescente, desde luego cuando usan las redes: la comunicación es entre conocidos que comparten una manera de entender la vida, por tanto, no es necesario andarse con formalidades ni con explicaciones. En este mundo, en el que existe mucho miedo a exponerse y que te etiqueten, las redes sociales sirven de refugio para hablar con libertad. El secreto está en lo que C. de Benito dice muy bien en el mencionado blog:

las características lingüísticas de gran parte de lo que se escribe en Twitter son propias del habla coloquial: ¿por qué? Mi hipótesis es que, puesto que los usuarios pronto crean sus propios grupos de conocidos y amistades, incluso cuando entras en contacto con alguien desconocido no es raro que sea "amigo de amigo". Tengo otra hipótesis además: precisamente el uso de estrategias propias del habla coloquial ayuda a entrar en contacto con personas desconocidas, como instrumento para demostrar buena intención y cortesía (sí, en Twitter hay mucho odio, pero desde luego no es lo único) al entablar una nueva conversación.

³¹ C. de Benito, en su blog (<http://www.semevadelalengua.es/?p=655>), anota la diversidad estructural de estas construcciones: "Las construcciones repetidas pueden tener niveles de abstracción muy distintos. Encontramos desde frases que se reproducen palabra por palabra hasta patrones totalmente abiertos, pasando por estructuras que tienen un fragmento que se repite de forma literal pero que tienen un "hueco" abierto que cada uno rellena con material propio".

3.2. La búsqueda de la identidad en el adolescente

Como señalábamos al principio, sobre el adolescente se agolpan las descalificaciones: inmaduro, adicto a las nuevas tecnologías y, por tanto, superficial³², sin fortaleza de carácter, hedonista, indisciplinado, esclavo de las modas... La parte de verdad que encierran estos tópicos no autoriza a creer que la mente adolescente sea lineal y elemental. No puede ser, porque muchos adolescentes no son así; en el fondo, ninguno es un ejemplo perfecto de este estereotipo, porque siempre está el individuo. Indicio de la complejidad de la mente adolescente es la impronta metarrepresentacional de muchos de sus enunciados (§2.3). Bien es verdad que la metarrepresentatividad se hace presente, a través, a menudo, de fórmulas convencionalizadas, por tanto, bastante automáticas; pero bien es verdad, igualmente, que, incluso, a través de tales fórmulas, emerge el análisis, propio y ajeno, del mundo interior.

Lo que vamos a hacer en este subapartado es suspender el juicio que implica esta caricatura para fijarnos en la preocupación adolescente por la identidad, preocupación que se plasma en cuestiones concretas como el deseo de ser aceptado y respetado por los demás o la curiosidad por saber cómo se es visto por ellos. La cuestión de la identidad es clave para entender los estilos comunicativos y de vida adolescentes.

3.2.1. Identidad e imagen

Todos aspiramos a ser queridos, valorados, acogidos..., así como a que se respete nuestra autonomía personal. En lo que se refiere a la primera parte de estos deseos, ser querido, valorado..., se trata de un deseo fuertemente individual, en gran medida, exclusivista. Para satisfacerlo, necesitamos una identidad como beneficiaria de lo que ese deseo reclama de los demás y, al mismo tiempo, como atractora de estos, pues solo los demás pueden atender esa aspiración de ser querido, valorado y acogido. Lo malo es que los demás no van a colmar simplemente porque nosotros abriguemos estas aspiraciones, lo malo es que, también, los demás albergan estos mismos deseos respecto a sí mismos, deseos que hemos caracterizado como individualistas y exclusivistas.

³² Este es un juicio que se extiende a todos los usuarios de Internet, prototípicamente los jóvenes y los adolescentes. Son muy citadas estas demoledoras palabras de M. Vargas Llosa, pronunciadas en una entrevista a la revista uruguaya *Búsqueda* en 2011: "El Internet ha acabado con la gramática, ha liquidado la gramática. De modo que se vive una especie de barbarie sintáctica [...]. Si escribes así, es que hablas así; si hablas así, es que piensas así y si piensas así, es que piensas como un mono [...]. Tal vez la gente sea más feliz si llega a ese estado. Quizás los monos son más felices que los seres humanos (M. Vargas-Llosa)" (<https://www.andacol.com/index.php/71-revista-anda/revista-anda-45/373-mario-vargas-llosa-comenta-sobre-la-decadencia-de-los-medios>). No es Vargas Llosa el único en hablar de barbarie con respecto a esta manera de comunicar, lo veremos un poco más abajo.

La identidad como *yo* es un hecho primario con el que se encuentra cualquier persona desde muy pronto, pero irrumpe con fuerza pasada la infancia. Sin embargo, marcada la persona por un sentimiento de inferioridad constitutivo, ese *yo* que ha descubierto, que empieza a tener una historia, no le sirve, no le gusta, no confía en él, aunque tampoco puede eliminarlo, porque nadie puede ahogar completamente la realidad de un *yo* que está ahí. Es preciso mejorar esa identidad, pero no de cualquier modo, pues construirse una identidad nueva tampoco es la solución, si esa nueva identidad es una traición a la identidad primaria, al *yo*, fuente siempre y, al mismo tiempo, destino de los deseos de los que está hablándose.

Ante tal estado de cosas, algunos, en pos de la autenticidad personal, dan un paso más en el camino hacia el *yo* verdadero, que es también su mejor *yo*, en la línea de Píndaro o Nietzsche, de *llegar a ser quien se es* (Manzano Arzate 2010). Las etapas de este proceso de autoidentificación podrían representarse, respectivamente, primero, como, ser algo, luego, ser alguien y, finalmente, ser uno mismo. Todo menos quedarse en un *don nadie*³³.

3.2.2. La identidad en el adolescente

En el adolescente, la tensión entre los deseos de los que está hablándose³⁴ y la necesidad de contar con una identidad para satisfacerlos es particularmente acusada. Su solución o, al menos, su atenuación, en los términos que está planteándose la tensión, es tarea de una vida, solo llega con la madurez. Mientras, el adolescente tiene que ir formándose, decidiendo hacia donde quiere orientar su respuesta: hacia la soledad del *lobo estepario*, sin renunciar a su *yo*, o hacia la acomodación a los requerimientos ajenos, tapando su identidad con una máscara protectora, con una imagen (*face*) como se le conoce desde E. Goffman y los estudios de la cortesía (cf. Portolés 2011/2012: 225-230). Cuanto más inseguro se sienta el adolescente, más tupida será esa máscara, más se aferrará a ella.

No estamos ante un problema filosófico, sino ante la angustia existencial del adolescente, motivada por la fuerza de unas necesidades afectivas que pasan por una mayor individuación, que lo empujan a diferenciarse para ser él, en primer lugar, de su familia. Junto a ellas, al mismo tiempo, el deseo de conocerse y la búsqueda del reconocimiento y valoración ajenos, porque somos como nos ven los demás³⁵. Esto lo siente el adolescente, de ahí su

³³ Para la relación entre identidad, en muy diversos aspectos, y lengua es imprescindible el reciente F. Moreno Fernández (2020).

³⁴ A ellos se refiere Wang (2020: 48-49) como *interdeseos* de *afiliación, autonomía y estatus*. La razón de esa denominación se halla en que los interdeseos son un “deseo social interpersonal” (Wang 2020: 48).

³⁵ Para entender lo que está diciéndose, recomendamos la lectura de lo escrito por Sartre acerca de la mirada ajena (Cf. Pertseva 2017).

sensibilidad al desprecio (Horney 1981 [1937]: capítulo 8). Finalmente, esta realidad tan compleja desemboca en esa dialéctica ya mencionada entre ser uno mismo o plegarse a los demás. En tal lucha de fuerzas opuestas han situado el origen de las neurosis psicoanalistas como K. Horney (1981 [1937]).

La necesidad de individualización de la que está hablándose explica la bien conocida atracción adolescente, tradicionalmente, masculina (Zimmermann 2005: 252), por la extravagancia, por ejemplo, por lo *friki*, o directamente por la transgresión (delincuencia, drogadicción...), que sitúa a bastantes adolescentes “en una periferia marginal”. En los casos extremos, el destino de tal atracción es la pandilla, la banda o mara; en los casos más normales, para situarse en la marginalidad solo “de forma ficticia y provisional”, quizá formando parte de una tribu urbana. Y es que muchos adolescentes solo “se separan en determinados momentos (los fines de semana) y terminan por incorporarse a la posición que les corresponde en la sociedad tradicional (familia, escuela o trabajo)” (Molina 2010: 200-201). En cualquier caso, se comprende bien que la variedad adolescente tome del discurso de la marginalidad:

la degradación semántica; el tono irónico o humorístico³⁶; la expresión directa y su correspondiente ausencia de eufemismos; una fuerte inclinación al disfemismo y a las palabras malsonantes y, en general, la intensificación de la cualidad y de la cantidad con expresiones innovadoras (Molina 2010: 201-202).

No es fácil sintetizarlo mejor³⁷.

Tal estado de cosas ha llevado a autores como Halliday (1998 [1978]: 222) a relacionar la variedad estudiantil, por tanto, adolescente, con los *antilinguajes*, esto es, con la lengua de las *antisociedades*, una de cuyas manifestaciones es la *anticortesía*, donde las groserías, los insultos y otras expresiones ofensivas son sin ánimo de ofender, porque en los contextos donde se da la anticortesía no hay un deseo de respetar la imagen/identidad personal, sino de denigración (Zimmermann 2005: 249). Ese empleo de insultos contra sus interlocutores, de expresiones fuertes y groseras, en general, persigue paradójicamente en algunos no solo la diferenciación, aunque sea por vía negativa, sino incluso la construcción de una imagen positiva, dentro de

³⁶ La tendencia a reírse del otro, a ponerle apodos, a ridiculizarlo, ha sido tradicionalmente más propia de los preadolescentes varones (cf. Mamajón 2014: 26).

³⁷ No obstante, siempre hay que evitar las generalizaciones. Cianca y Gavilanes (2018: 149) anotan el grupo que constituyen unas palabras acabadas en -i (*besis, guapi, holi, okis*) “que se emplean para dar un tono más cariñoso y familiar a la conversación”, especialmente, por parte de chicas. Este hecho debe compatibilizarse con la incorporación plena al habla femenina del léxico vulgar (Molina 2010: 212-213).

un sistema de valores en los que sobresalen la brutalidad, la arrogancia, la violencia en todos los órdenes y similares, y la lealtad al grupo.

Esto es así porque la identidad que se busca no se liga a una imagen positiva personal, sino a una imagen grupal construida por medio de esa forma de hablar diferenciada de la que marcan los valores y las convenciones dominantes en la sociedad. Ya se sabe que la variedad adolescente tiene como función mucho más fortalecer el grupo, crear lazos estrechos entre sus miembros que comunicar o pensar (ver, arriba, §2.5). Lógicamente, esta motivación inicial puede ser en muchos adolescentes un hábito más bien inocente, explicable como una acomodación sin más al ambiente. Como les sucede a los adolescentes colombianos, de ambos sexos, que se tratan con toda normalidad de *huevo/a*, *hijoputa* o *marico/a* con toda naturalidad. Es una práctica común de la que da testimonio una joven estudiante española de máster: “desde mi propia experiencia, en un contexto informal y distendido con amigos no tendría problema en usar ciertas expresiones e incluso insultos (sin intención de ofender la mayoría de las veces, aunque pueda sonar contradictorio)”³⁸.

Resumiendo, aunque la lengua adolescente no funciona necesariamente siempre como un antilenguaje, sí parece que en esta variedad funciona de modo bastante mayoritario el prestigio encubierto de lo antinormativo, propio de los grupos que se constituyen al margen o en contra de la sociedad establecida (Silva-Corvalán y Enrique-Arias 2017: §4.3.3).

4. ¿Qué hacer?

La Lingüística ha rebasado los estrechos límites en que la enmarcaron estructuralistas y generativistas, de la mano del dogma saussureano de que la Lingüística es descriptiva y explicativa, no prescriptiva como la gramática tradicional³⁹. La superación de esta línea roja

³⁸ Los jóvenes de Santiago de Chile se tratan entre sí normalmente de *huevo/a*, *loco/a*, *culi(e)ado/a*, *mina* o *maricón* (Jørgensen y Arli 2012).

³⁹ Una de las mayores figuras del estructuralismo europeo, A. Martinet (1960: 6) escribió: “La lingüística es el estudio científico de la lengua humana. Un estudio es científico cuando se basa en la observación de los hechos y se abstiene de proponer una elección entre estos hechos en nombre de ciertos principios estéticos o morales. Por lo tanto, “científico” se opone a lo “prescriptivo”. En el caso de la lingüística, es particularmente importante destacar la naturaleza científica y no prescriptiva del estudio: el objeto de esta ciencia, que es una actividad humana, la tentación es grande de abandonar el campo de la observación imparcial para recomendar un determinado comportamiento, ya no tener en cuenta lo que realmente se dice, sino promulgar lo que hay que decir” (“La linguistique est l'étude scientifique du langage humain. Une étude est dite scientifique lorsqu'elle se fonde sur l'observation des faits et s'abstient de proposer un choix parmi ces faits au nom de certains principes esthétiques ou moraux. “Scientifique” s'oppose donc à “prescriptif”. Dans le cas de la linguistique, il est particulièrement important d'insister sur le caractère scientifique et non prescriptif de l'étude : l'objet de cette science étant une activité humaine, la tentation est grande de quitter le domaine de l'observation impartiale pour

ha permitido a los lingüistas aplicarse a la solución de problemas individuales y sociales, de modo que son legión los lingüistas interesados hoy por la corrección idiomática, la redacción de textos y la política lingüista, al servicio esta de la ingeniería social.

En este ámbito de la Lingüística aplicada, se produce el trabajo del profesor de Lengua y Literatura de Primaria y Secundaria. Su tarea principal se centra en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de sus alumnos, en cuya dimensión existencial (*saber ser*) está el “ser consciente de la repercusión de la lengua en otras personas” (Ministerio de Educación y Formación Profesional s. d.) y también, añadimos, en uno mismo.

Pensando en este cometido del profesor de Lengua y Literatura, la manera de hablar de sus estudiantes no le puede ser ajena, pues es una base excelente para hacerles pensar acerca de la relación entre cómo se habla, cómo se piensa y cómo se vive. Tal conexión está muy clara en la controvertida tesis del sociólogo británico Bernstein (1975: 31, 39) o en el pensamiento de C. Ladjali, autora con G. Steiner del precioso *Elogio de la transmisión* (Steiner y Ladjali 2005 [2003])⁴⁰. Esta investigadora, docente de Secundaria, sostiene que “la enfermedad de la juventud es que cada vez menos está en posesión de una sintaxis, de un vocabulario rico y variado... El barbarismo prefigura la barbarie” (Ladjali 2007: 11 y 12)⁴¹. A ello añade unas palabras que no pueden dejar indiferente: “El no-lenguaje, el vacío, se convierten rápidamente en ontología [...]. La de la falsa identidad que ellos van a intentar imponer a los otros y a ellos mismos” (2007: 23-24)⁴².

Inspirados en este análisis, Dufour y Amorim (2009) señalan que “la destrucción de la gramática de la lengua antigua”, operada en la *nueva lengua* surgida de las redes y, en general, en estos nuevos usos, ha dado lugar a “una lengua única, que se corresponde con el pensamiento único, que es propio del mundo contemporáneo, en cuyo interior el adolescente

recommander un certain comportement, de ne plus noter ce qu'on dit réellement, mais d'édicter ce qu'il faut dire”).

⁴⁰ La valoración de la variedad adolescente es motivo de una polémica muy dependiente de la ideología de los participantes. Arditty y Blanchet (2008) y Dufour y Amorim (2009) son ejemplos de las dos posturas contrapuestas. Como no se oculta, nuestro discurso se alinea entre los que ven peligros en el estilo adolescente, primero, porque es lo que nos impone la realidad, segundo, porque es el medio para proponer al adolescente algo mejor, una de las obligaciones de todo educador.

⁴¹ “Le malaise de la jeunesse est qu'elle est de moins en moins en possession d'une syntaxe, d'un vocabulaire riche et varié... Le barbarisme préfigure la barbarie”.

⁴² “le non-langage, le vide, deviennent rapidement une ontologie [...]. L'expression en creux de la fausse identité qu'ils vont tenter d'imposer aux autres et à eux-mêmes, tout en sachant qu'il s'agit d'un leurre. Là réside le malheur d'une certaine jeunesse”.

queda prisionero”⁴³. Para quien se toma en serio semejante diagnóstico, estas palabras inquietan, más cuando ya no hay reacción por parte de quienes cabría esperarla. Recordemos los versos de Gabriel y Galán del principio de estas páginas. En medio de esta complacencia, la adolescentización (ver, arriba, §1.2) puede ser un problema más serio, algo más que una tendencia sin más en la sociedad:

El problema nace cuando estas tentativas no encuentran apenas resistencia y oposición en el universo adulto general. Cuando, justamente, estas veleidades de autonomía no pueden desempeñar su papel ‘marginal’ o ‘rebelde’ y cuando es toda la sociedad la que es ‘nueva lengua’. El contacto con la cultura “adulta” a través de sus diversas manifestaciones [...], no sólo no les permite jugar su juego rebelde, sino que ya no les abre el acceso a otras posibilidades lingüísticas, estéticas y éticas para la construcción de su autonomía. Allí se forma como un lenguaje único, correspondiente al pensamiento único que es único en el mundo contemporáneo, dentro del cual el adolescente permanece encarcelado. Ahí radica una diferencia importante entre la adolescencia de ayer y la de hoy: es el mundo entero el que se ha convertido en adolescente, por lo que, los jóvenes de hoy ya no pueden encontrar a quienes enfrentarse⁴⁴.

Naturalmente, a palabras tan rotundas como estas se les pueden formular múltiples objeciones; pero aquí no estamos para quedar bien ni para repetir obviedades, sino para reflexionar y hacer reflexionar sobre una realidad que nos parece evidente. Por eso, retomando el título de un famoso escrito de Lenin de 1902, *¿Qué hacer? (Chto délat?)*, el primer paso es proponer a los alumnos, convertidos ellos en fuente directa de información, la descripción y análisis del estilo comunicativo adolescente. El siguiente paso es la reflexión conjunta sobre la relación entre tal estilo y la conducta de sus usuarios. La eficacia de este paso dependerá de la capacidad del docente de estimular esa reflexión, mediante la ironía y la pregunta al modo socrático, y escuchar las respuestas. Es un trabajo que hay que hacer bien

⁴³ “Un langage unique, correspondant à la pensée unique qui est le propre du monde contemporain, à l’intérieur duquel l’adolescent reste emprisonné”.

⁴⁴ “Le problème naît quand ces tentatives ne rencontrent plus de résistance et d’opposition dans l’univers adulte général. Quand, justement, ces velléités d’autonomie ne peuvent pas jouer leur rôle ‘marginal’ ou ‘rebelde’ et que c’est l’ensemble de la société qui se “ novlangueise “. Le contact avec la culture ‘adulte’ à travers ses différentes manifestations [...], non seulement ne leur permet plus de jouer leur jeu rebelle, mais ne leur ouvre plus l’accès à d’autres possibilités linguistiques, esthétiques et éthiques pour la construction de l’autonomie. Il se forme là comme un langage unique, correspondant à la pensée unique qui est le propre du monde contemporain, à l’intérieur duquel l’adolescent reste emprisonné. Là réside une différence importante entre l’adolescence d’hier et celle d’aujourd’hui : c’est le monde entier qui est devenu adolescent, de sorte pour les jeunes d’aujourd’hui, qu’ils ne trouvent plus d’autre auquel s’affronter”.

para que tenga sentido. Tratar la lengua adolescente encierra un atractivo *per se* para los estudiantes y es un motivo de acercamiento a ellos, y es un medio para que ellos profundicen en las causas y consecuencias de hablar así. Sin embargo, tiene sus peligros. Uno de ellos es que todo quede en pasar un buen rato y nada más.

Para que no sea así, el profesor tiene que ser inteligente y creativo a fin de que sus alumnos descubran en esta manera de hablar:

- a) las consecuencias de solo dominar esta variedad, muy limitada a las funciones de la proximidad comunicacional (ver arriba §1.1),
- b) el peligro de que el lenguaje soez de esta variedad, devenida en antilenguaje, se traslade a los actos. Y el que con el uso habitual se pierda la agresividad no impide que permanezcan los efectos de un hablar donde no cuenta el otro ni sus deseos de ser respetado, en favor de las motivaciones egoístas de divertirse y ser incluido en el grupo. El fenómeno del acoso escolar encuentra un buen caldo de cultivo en esta manera de comunicarse.
- c) Los efectos de la dependencia del tipo de discurso propio de las redes sociales; y, en fin,
- d) el freno que supone para llegar a ser uno mismo no desarrollar una voz propia.

Al adolescente hay que ponerlo ante los hechos y sus peligros, pero no es suficiente con esto. La inteligencia tiene que iluminar la voluntad y esta no se pondrá en marcha si el adolescente no lo quiere y no cree en que es capaz de superar una situación.

5. Conclusiones

Como cualquier otro ser humano, el adolescente se comunica en múltiples escenarios, con diversos interlocutores y sobre asuntos diferentes. Lo que se conoce como su lengua, su variedad o su estilo se circunscribe básicamente a cuando la comunicación es entre iguales en las situaciones estereotípicas en que los adolescentes interactúan. Una de estas situaciones se da en las redes sociales. Como hemos visto, los adolescentes usan de una manera muy especial en ellas la lengua. Fuera de su territorio, los adolescentes no hablan así, ni siquiera cuando lo hacen en grupo, entre ellos. Esto no quita que parece indiscutible la mutua influencia entre la lengua de la interacción oral y la lengua de las redes y otros foros de Internet.

La variedad característica de cada generación adolescente es una fuente de información del espíritu de una época y de su inserción en ella de la adolescencia. Los adultos difícilmente han dejado de fijarse en ella, por curiosidad, pero también por la inquietud ante la transgresión que encierra su estilo comunicativo. En estas páginas se ha buscado

aprovechar la gran información existente para profundizar en la relación entre este estilo comunicativo y un estilo de vida con el que conecta de diversos modos. Tal búsqueda se ha detenido en el afán adolescente por ser él mismo, en un recorrido que comienza con la identificación grupal, frente a los adultos de referencia, y que con el tiempo puede convertirse en personal alcanzando una voz propia, como diríamos parafraseando un conocido verso de Antonio Machado (“A distinguir me paro las voces de los ecos”).

Al profesor de Lengua y Literatura no le basta la observación de la variedad adolescente, ni siquiera conocerla en profundidad. No es un entomólogo que estudia la conducta de un insecto cuya suerte no le importa; tiene que ir más allá, su tarea es trabajar por que la competencia clave de la comunicación lingüística de sus estudiantes mejore y eso pasa, sin duda, porque estos no se instalen en la comodidad de una manera de hablar que les impide crecer. Para ello, hemos dado alguna idea somera, pero lo que tiene que hacer el docente es mucho más. Su materia es la lengua, con ella pensamos y nos relacionamos.

6. Referencias bibliográficas

- Ammosy, R. y A. Herschberg Pierrot (2020): *Estereotipos y clichés*, Buenos Aires: EUDEBA.
- Arditty, J. y Ph. Blanchet (2008): “La ‘mauvaise langue’ des ‘ghettos linguistiques’: la glottophobie française, une xénophobie qui s’ignore”, *Asylon(s)*, 4 (“Institutionnalisation de la xénophobie”). <http://www.reseau-terra.eu/article748.html>
- Bañón, A. (2004): “Adolescencia, variación lingüística, competencia metacomunicativa y enseñanza de la lengua”, *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 8 <https://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/10banon.pdf>
- Battista, E. (2013): “La reconstrucción de la tradición idealista: una conferencia inédita de Amado Alonso (1940). En VI Jornadas de Filología y Lingüística, 7 al 9 de agosto de 2013, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4083/ev.4083.pdf
- Bernstein, B. (1975): *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social* (trad. fr.), París: Minuit.
- Blanco Salgueiro, A. (2017): *La relatividad lingüística (Variaciones filosóficas)*, Madrid: Akal.

- Briz, A. (2003): “La interacción entre jóvenes: español coloquial, argot y lenguaje juvenil”. En Echenique M. T. *et al.* (Coords.), *Lexicografía y Lexicología en Europa y América: Homenaje a Günter Haensch*, Madrid: Gredos, pp. 141-154.
- Bühler, K. (1979 [1934]): *Teoría del lenguaje* (trad. esp.), Madrid: Alianza editorial.
- Caballero, I. (2018): *Estudio sociopragmático de las partículas discursivas ¡vale! y ¡venga!* Trabajo final de grado dirigido por A.M. Cestero Mancera, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Capanaga, P. y F. San Vicente (2005): “-¡Qué fuerte! -¿Siguen pasando? El lenguaje juvenil español: consolidación de tendencias”. En Fusco, F. y C. Marcató (Eds.), *Forme della comunicazione giovanile*, Roma: Calamo, pp. 80- 127. http://amsacta.unibo.it/5163/1/Forme%20della%20comunicazione%20giovanile_OCR.pdf
- Casas, M. (1993): “Consideraciones sobre la variación diafásica”, *Pragmalingüística*, 1, pp. 99-124.
- Catalá, M. y M. Perdomo (2017): “La innovación léxica de *en plan* como fórmula expresiva de los jóvenes universitarios españoles: aproximación a sus valores de uso tradicional y actual”, *Tonos digital: Revista de Estudios Filológicos*, 33. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/54017>
- Cianca, E. y E. Gavilanes (2018): “Voces y expresiones del argot juvenil madrileño actual”, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 74, pp. 147- 168. <http://webs.ucm.es/info/circulo/no74/cianca.pdf>
- Coseriu, E. (1955-1956): *Determinación y Entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar*, Hamburgo: De Gruyter (Romanistisches Jahrbuch VII). <http://www.romling.uni-tuebingen.de/coseriu/publi/coseriu21.pdf>
- Curcó, C. (2020): “Perspectivas y voces en el discurso. Metarrepresentación”. En Escandell-Vidal, V., J. Amenós y A. Ahern (Eds.), *Pragmática*, Madrid: Akal, pp. 212-233.
- Daneš, F. (1966): “A three-level approach to syntax”, *Travaux linguistiques de Prague*, 1 (L'École de Prague d'aujourd'hui), pp. 225-237.
- Darrault-Harris I. (2007): “S'engendrer par le langage. La parole adolescente”, *Enfances & Psy*, 36, pp. 41-49. <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2007-3-page-41.htm>
- Dufour, D.-R. y Amorim, M. (2009): “Langage et adolescence”, *Adolescence*, 27 (4), pp. 941-957. <https://www.cairn.info/revue-adolescence-2009-4-page-941.htm#pa3>

- Escandell, M. V. (1994): "La noción de 'estilo' en la Teoría de la Relevancia". En Dehennin, E. y H. Haverkate (Dirs.), *Lingüística y Estilística de texto*, Ámsterdam/Atlanta, GA, pp. 55-64.
- Escandell, M. V. (2000): "Sintaxis y uso interpretativo". En Korta, K. y F. García Murga (comp.): *Palabras. Víctor Sánchez de Zavala in memoriam*, Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, pp. 219-259.
- Escanilla Martínez, I. (2020): *El lenguaje formulaico y su importancia en la adquisición/aprendizaje de segundas lenguas*. Trabajo Final de Máster dirigido por M. Martí Sánchez, Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Fábregas, A. (2013): *La morfología. El análisis de la palabra compleja*. Madrid: Síntesis.
- García Serrano, R. (1964): *Diccionario para un macuto*, Madrid: Editora Nacional.
- Goddard, Cl. y A. Wierzbicka (1997): *Discourse and Culture*. En van Dijk, T. A. (ed.): *Discourse as Social Interaction*, London: Sage Publications, pp. 231-259.
- Halliday, M.A.K. (1998 [1978]): *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado* (trad. esp.), Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, I. y A. M.ª Vigarra, (2007): "El lenguaje coloquial juvenil en la publicidad de radio y televisión", *Revista de Estudios de Juventud*, 78, pp. 141-160.
- Irvine J. T. (2001): "'Style' as distinctiveness The culture and ideology of linguistic differentiation". En Eckert, P. y J. Rickford (Eds.), *Style and sociolinguistic variation*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 21-43.
- Jørgensen, A. M. M. y G. Arli (2012): "Los vocativos en el lenguaje juvenil de Santiago de Chile y de Madrid". En García, C. y M. E. Placencia (Eds.), *Estudios de variación pragmática en español*, Buenos Aires: Dunken, pp. 141-166.
- Koch, P. y W. Oesterreicher, (2007 [1990]): *Lengua hablada en la Rumania: español, francés, italiano*, Madrid: Gredos.
- Ladjali, C. (2007): *Mauvaise langue*, Paris: Seuil.
- Lázaro Carreter, F. (1979): "Una jerga juvenil: el 'cheli' ", *ABC*, 14/10/1979.
- Lázaro Carreter, F. 1980 [1978]: "Lenguaje y generaciones". En *Estudios de lingüística*, Barcelona: Crítica, cap. 11.
- Lázaro Carreter, F. (1999): "Supertriste", *Tribuna: El dardo en la palabra*, El País, 04/04/1999.
https://elpais.com/diario/1999/04/04/opinion/923176803_850215.html

- Llopis, A. y Pons Bordería, S. (2020): “La gramaticalización de ‘macho’ y ‘tío/a’ como ciclo semántico-pragmático”, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 82, pp. 151-164. <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/71824>
- Mamajón. J. (2014): *Estilos comunicativos y diferencias de género en el habla infantil*. Trabajo Final de Grado dirigido por A. Blanco, Guadalajara: Universidad de Alcalá.
- Mancera, A. (2009): *Oralización de la prensa española: la columna periodística*, Berna: Peter Lang.
- Manzano Arzate, J. (2010): “Nietzsche: médico de la actualidad y una visión de Píndaro” *La Colmena*, 65-66, 2010, pp. 37-46
- Marrades, J. (2014): “Sobre la noción de ‘forma de vida’ en Wittgenstein”, *Ágora, Papeles de Filosofía*, 33/1, pp. 139-152
- Martinell, E.; Forment, M y N. Vallés (2002): “Aproximación al lenguaje gestual de los adolescentes”. En Rodríguez González, F. (ed.), *El lenguaje de los jóvenes*, Ariel, pp. 165-191.
- Martinet, A. (1960): *Éléments de linguistique générale*, París: Armand Colin.
- McLuhan, M. (1964): *Understanding Media: The Extensions of Man*,
- Mendoza Berjano, R, (2008): *La adolescencia como fenómeno cultural*. Lección inaugural curso académico 2008/2009, Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (s. d.): *Competencia en Comunicación Lingüística*. <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/curriculo/competencias-clave/liguistica.html>
- Molina, I. (2010): “Difusión social de una innovación lingüística: la intensificación en las jóvenes madrileñas”, *Oralia*, 13, pp. 197-214.
- Morán, C. (2019): “Prohibida la entrada a mayores: infancia y adolescencia en la narrativa española actual”. En Celma, M. P. y C. Morán, *La verdadera patria infancia y adolescencia en el relato español contemporáneo*, Madrid-Frankfurt a. M.: Iberoamericana/ Vervuert, pp. 7-24.
- Moreno Fernández, F. (1998): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona: Ariel.
- Moreno Fernández, F. (2020): *La lengua y el sueño de la identidad*, Canterano: Aracne editrice.

- Nawas, M. M. (1971): "El estilo de vida", *Revista Latinoamericana de Psicología*, 3 (1), pp. 91-107
<https://www.redalyc.org/pdf/805/80503105.pdf>
- Norton, R. W. y L. S. Pettegrew (1977): "Communicator Style as an Effect Determinant of Attraction", *Communication Research*, 4 (3), pp. 257-282.
- Olímpio de Oliveira M. E. (2015): "Aportaciones de la Etología Humana a los estudios lingüísticos: el caso de la Fraseología", *Pragmalingüística*, 23, pp. 151-170.
- Ortega y Gasset, J. (2004): *Obras completas*, Madrid: Taurus-Fundación José Ortega y Gasset.
- Portolés, J. (2011/2012): "Cortesía pragmática e historia de las ideas: *face* y *freedom*", *Onomázein* 24, pp. 223-244.
- Raya, I., I. Sánchez-Labela y V. Durán (2018): "La construcción de los perfiles adolescentes en las series de Netflix *Por trece razones* y *Atípico*", *Comunicación y medios*, 27 (37), pp. 131-143.
- Reyes, G. (2018): *Palabras en contexto. Pragmática y otras teorías del significado*, Madrid: Arco/ Libros.
- Rodríguez González, F. (2006): "Medios de comunicación y contracultura juvenil", *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 25, pp. 5- 30. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/18871/1/Felix_Rodriguez_Medios_comunicacion.pdf
- Rodríguez Merchán, E. (2013): "Adolescentes en el cine", *Revista de Estudios de Juventud*, 101, pp. 19-33.
- Steiner, G. y C. Ladjali (2005 [2003]): *Elogio de la transmisión. Maestro y alumno* (trad. esp.), Madrid: Siruela.
- Stenstróm, A.-B. y A. M. Jørgensen (2011): "La pragmática contrastiva basada en el análisis de corpus: perspectivas desde el lenguaje juvenil". En Fant, L. y A. M. Harvey (2011). *El diálogo oral en el mundo hispanohablante: estudios teóricos y aplicados*, Madrid- Frankfurt a. M.: Editorial Iberoamericana / Vervuert, pp. 251-276.
- Silva-Corvalán, C. y Enrique-Arias, A. (2017): *Sociolingüística y pragmática del español*, Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Tanner, D. (2005 [1984]): *Conversational Style: Analyzing Talk Among Friends*. Oxford: Oxford University Press.
- Tisseron, S. (2011): "Intimité et extimité", *Communications*, 88, pp. 83- 91. https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_2011_num_88_1_2588

Valente, J.Á. (1971): *Las palabras de la tribu*, Madrid: Siglo XXI de España editores.

Valenzuela, J. (1918): “Palabrotas, tacos y juramentos: la ciencia del lenguaje tabú”, *Ciencia Cognitiva*, 12 (3), 51-53. <http://www.cienciacognitiva.org/?p=1703>

Wood, D. (2015): *Fundamentals of Formulaic Language*, Londres/ N. York: Bloomsbury Publishing Plc.

Zimmermann, K. (2005): “Lenguaje juvenil, comunicación entre jóvenes y oralidad”. En Kotschi, T. *et al.* (Coords.), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Madrid-Frankfurt a. M.: Iberoamericana/ Vervuert, pp. 475-514.

Trascendencia de la comunicación lingüística en el ámbito laboral. Orientaciones didácticas para Formación Profesional Básica

Rosa Ana Martín Vegas

Universidad de Salamanca

RESUMEN: La comunicación lingüística es trascendente en el ámbito laboral y por eso es materia común en la Formación Profesional Básica. Sin embargo, repasando los contenidos y criterios de evaluación que plantea el currículum educativo del módulo Comunicación, observamos que no hay una atención prioritaria a la comunicación oral — la más frecuente en el desempeño de cualquier oficio— y que su enfoque es descuidado desde un punto de vista conceptual y nada práctico, pues plantea el estudio de géneros ajenos al nivel y proyección de los estudiantes. En este artículo se critica este planteamiento formativo y se propone el estudio de la comunicación lingüística con una orientación funcional para cada empleo en particular, basada en el desarrollo del discurso oral, en la ampliación del léxico específico de las ramas profesionales y en el estudio de la entrevista y la conversación formal. La educomunicación se presenta como marco metodológico de la didáctica.

PALABRAS CLAVE: Formación Profesional Básica, currículum educativo, comunicación, didáctica de la lengua española, enseñanza de la lengua oral, empleabilidad.

Importance of the linguistic communication in the workspace. Didactic guidelines for Vocational Training

ABSTRACT: Linguistic communication is important in the workplace and that is why it is a common subject in Basic Vocational Training. However, reviewing the contents and evaluation criteria proposed by the educational curriculum of the Communication subject, we observe that there is no priority attention to oral communication —the most frequent in the performance of any job— and that its approach is sloppy from a conceptual point of view as well as entirely impractical, as it proposes the study of genres foreign to the level and projection of students. This paper critiques this training approach and proposes the study of linguistic communication with a functional orientation for each particular job, based on the development of oral discourse, on the expansion of the specific vocabulary of the professional branches and on the study of the interview and the formal conversation. Educommunication is presented as a methodological framework of didactics.

KEYWORDS: Vocational Training, educational curriculum communication, didactics of the Spanish language, oral language teaching, employability.

1. Introducción

La eficacia de la comunicación lingüística es un propósito incuestionable en cualquier relación social, pues la pretensión implícita en cualquier acto comunicativo debe su éxito en muchos casos a la adecuación del discurso a la situación. Por tanto, parece lógico considerar que, en el ámbito profesional, donde la comunicación es más directa y la interacción más perlocutiva, es muy importante el dominio de la lengua para conseguir las funciones que en cada momento se propongan los interlocutores. Sin embargo, la gran diversidad de ambientes laborales, de público al que se enfrentan los profesionales y de situaciones comunicativas, cuestiona, por una parte, esta transcendencia estableciendo niveles y, por otra, la prevalencia de la claridad del mensaje como principal factor de eficacia comunicativa.

Hay ámbitos laborales donde el buen hablar es fundamental para el desarrollo de la profesión (por ejemplo, en educación, periodismo, cultura...) y otros donde la fluidez discursiva se infravalora porque genera incompreensión en los destinatarios o, incluso, predisposición negativa al considerar pedante o prepotente al emisor que explica con claridad hechos que no interesan. La medición del acto se valora con el concepto de “adecuación”, pero no siempre lo adecuado está ligado al buen dominio de la lengua y a los conceptos de claridad y precisión a la hora de comunicar. Hay actos comunicativos en los que la asertividad no es un valor, sino que expresarse dando rodeos, evadiendo ser claro y directo o, incluso, hablar repitiendo datos o ideas sin relación con el tema y sin “decir nada”, puede ser eficiente en ese acto comunicativo (por ejemplo, en entrevistas a políticos que evaden contestar a las preguntas o en situaciones médicas donde se evita con tecnicismos enmascarar situaciones duras para el paciente).

Las situaciones profesionales son tantas y tan diversas que la formación lingüística exige una preparación particular. Entendemos de forma intuitiva que existe una transcendencia desigual del dominio lingüístico en el ámbito laboral. Así lo prueba la tesis doctoral de Briz Villanueva (2014), que estudia la importancia de la comunicación oral en la empleabilidad encuestando a 150 directores de recursos humanos de empresas de distinto tamaño y ámbitos (manufactura, construcción, comercial, educación...). Los resultados de este estudio muestran que en la selección de personal se le da más importancia a la competencia oral en aquellos puestos que requieren una formación universitaria, más en las organizaciones privadas que públicas (los procesos de selección de empresas privadas suelen culminar con entrevistas) y más en los sectores como educación, industria o comercio. Parece claro que hay profesiones donde la lengua es un instrumento de trabajo principal (como en el

caso de la educación) y otras donde prevalece la técnica manual (como el caso de la alfarería, por ejemplo). En este estudio se pide a los encuestados que seleccionen tres entre cinco candidatos atendiendo a su competencia técnica (CT) y su competencia en comunicación oral (CCO). Los resultados de la tabla 1 muestran que se valora sobre todo la CT, aunque la CCO sea media o baja.

Elección de 3 candidatos entre 5
1.º CT alta y CCO media (333)
2.º CT media y CCO alta (307)
3.º CT media y CCO media (159)
4.º CT alta y CCO baja (36)
5.º CT baja y CCO alta (15)

Tabla 1. Competencia técnica (CT) vs. competencia en comunicación oral (CCO).

Los resultados son comprensibles porque, salvo en los casos en que la lengua es el instrumento principal de trabajo, lo que interesa es que un mecánico o un médico solucione los problemas del coche o de salud atendiendo al conocimiento de la técnica, aunque no nos sepa explicar a qué se deben o todo el mecanismo que ha llevado a cabo para el diagnóstico y consecuente solución. Sin embargo, en el caso de un reportero, un profesor o un psicólogo, por ejemplo, el manejo de la comunicación es fundamental para que su trabajo sea eficiente. Hay muchos trabajos en los que el conocimiento se transmite a través de la palabra para persuadir. Y a esta función básica de la comunicación hay que sumarle la competencia pragmática y la sociocultural, que forman parte de la llamada inteligencia emocional y favorecen la eficacia en cualquier contexto comunicativo laboral. Por ejemplo, el médico, además de saber curar debe saber transmitir confianza a su paciente como parte de la terapia, e igualmente la peluquera debe entender el estilo y gusto del cliente para hacer un servicio satisfactorio. Nos encontramos ante actos persuasivos no directos donde la conversación es parte metodológica del proceso. El conocimiento del destinatario es importante para modelar el proceso, así como el tema, la intencionalidad y el contexto, de manera que el uso de la lengua (competencia pragmática) y de la cultura (conocimiento del contexto y del destinatario) se convierten en claves para conseguir objetivos laborales.

Teniendo en cuenta la investigación de Briz Villanueva (2014) sobre las destrezas de comunicación oral valoradas en el desempeño profesional y el currículum educativo de la materia de Comunicación que se imparte en los módulos de Formación Profesional Básica,

vamos a plantear las necesidades formativas que un estudiante de este nivel educativo requiere en materia de comunicación lingüística para poder desenvolverse en el empleo para el que se está preparando. De este modo, la necesidad de desarrollar la competencia pragmática y sociocultural (formando parte de la inteligencia múltiple) y la competencia en lengua oral, así como los procedimientos de evaluación en materia comunicativa para la empleabilidad y las conductas comunicativas que dificultan el empleo, justifican una didáctica de la lengua específica para cada módulo profesional que trabaje los géneros orales de la entrevista y la conversación formal como medios para lograr una buena competencia comunicativa en los ámbitos laborales concretos.

2. Inteligencia múltiple y comunicación oral

En la mayor parte de los empleos (como en la comunicación cotidiana) prevalece el medio oral frente al escrito, que por sus características de espontaneidad y presencialidad del emisor y los destinatarios requiere un mayor dominio de la adecuación discursiva y de todos los valores de inteligencia múltiple, pues no hay tiempo para la planificación del mensaje como sucede en la elaboración de un texto escrito. En la tabla 2, se resumen los principales aspectos que deberían dominarse para lograr la comunicación eficaz.

Inteligencia lingüística	DOMINIO de vocabulario, sintaxis, discurso, pragmática, registros
Inteligencia intrapersonal	CAPACIDAD para aconsejar, de autocontrol de emociones, reflexión, metacognición, reconocimiento de autoestima...
Inteligencia interpersonal	CAPACIDAD de escuchar, empatizar, comunicar, dominio del lenguaje no verbal, trabajo en equipo, liderazgo, resolución de conflictos...

Tabla 2. Inteligencia múltiple y comunicación oral.

Deberían enseñarse en las aulas los dominios de la inteligencia emocional (Goleman, Boyatzis y Mckee 2002: 72-73), que se pueden resumir en 1) conciencia de uno mismo, 2) autogestión, 3) conciencia social y 4) gestión de relaciones. La confianza en uno mismo para poder desenvolver un proyecto de trabajo, la adaptabilidad con optimismo como forma de gestionarlo, junto con una conciencia social de empatía y servicio al cliente, y una capacidad de gestión colaborativa y resolutiva en todas las circunstancias que se creen en el trabajo, son dominios principales que hay que desarrollar.

Igualmente, puesto que la comunicación laboral prioritaria será la oralidad, habría que dedicar especial atención a la lengua oral en la formación lingüística de las ramas

profesionales. En una encuesta realizada en 2019 a 300 estudiantes universitarios sobre su conciencia en formación en lengua oral en las distintas etapas educativas, los resultados mostraron una valoración muy insuficiente con porcentajes similares (en educación primaria y secundaria 83,1%, en bachillerato 76,6% y en la universidad 74%). Esta percepción de los estudiantes sobre la deficitaria formación en comunicación oral que han recibido a lo largo de toda su escolaridad se ve también reflejada en el tiempo dedicado a estas prácticas en los libros de texto y en la ausencia de pruebas de evaluación orales constituidas en las programaciones (Martín Vegas, en revisión).

Por lo que respecta al currículum educativo de Comunicación y Sociedad I y II de Formación Profesional Básica (BOE 05/03/2014), la parte de comunicación se divide en tres que, según la normativa, deben equiparse en atención horaria: 1) utilización de estrategias de comunicación oral, 2) utilización de estrategias de comunicación escrita y 3) lectura/interpretación de textos literarios. Sospechamos que, en realidad, como sucede en los otros niveles educativos preuniversitarios, la parte menos atendida es la oral. No obstante, incluso si se cumpliera en la práctica el mandato del currículum, en este nivel de estudio, si cabe más que en cualquier otro, la enseñanza de la lengua oral se debería trabajar mucho más que la escrita y, sin duda, mucho más que la interpretación de textos literarios, pues debido al perfil de alumnado, es muy probable que no sean los textos literarios los que más les interese ni los más apropiados para su nivel de lectura.

Los estudiantes de Formación Profesional según la normativa deberán estudiar en Comunicación las características y los tipos de los siguientes géneros orales: entrevistas, reportajes, conferencias, charlas académicas y formatos audiovisuales. Y en la composición deberán realizar presentaciones y exposiciones. Resulta totalmente incomprensible que se plantee en estos niveles educativos una formación para elaborar conferencias y otras charlas académicas, cuando estos géneros son lejanos al ámbito laboral para el que se prepara a los estudiantes de este nivel. La entrevista sí es un género adecuado, igual que puede ser la exposición breve, pero se olvida el que sería el género oral más frecuente y necesario en estos perfiles: la conversación formal. Esta es la destreza comunicativa oral más relevante para el desempeño profesional y la menos estudiada en cualquier nivel educativo.

3. Procedimientos de evaluación para la empleabilidad

Ya hemos visto que para seleccionar a un empleado se valora más en términos globales la competencia técnica que la comunicativa (Briz Villanueva 2014). En este mismo estudio se muestra que en el sector privado se prima en esa selección la prueba de la entrevista, por

delante de la observación de la conducta y de los informes de los directivos del empleado. Es decir, el contacto personal con el candidato es muy importante en este sector (no en el público) y el género oral de la entrevista va a informar de los aspectos que serán decisivos en la contratación: la capacidad de organización y planificación, de resolución de problemas, de adaptarse a nuevas situaciones y de tomar decisiones. En segundo lugar, se valoran competencias transversales de tipo comunicativo que se refieren, según los indicadores de Briz Villanueva (2014), al trabajo en equipo, al liderazgo, a la comunicación oral y escrita en la lengua nativa y a las habilidades en las relaciones interpersonales. Valora varios ítems para medir la importancia de la CCO en la empleabilidad (gráfico 1) que se solapan en su definición y que constatan, pese a este error, la dificultad de medir la competencia oral: por ejemplo, como vemos en el gráfico, mezcla variables de medición como son las capacidades expresivas (P16_06), géneros (P16_03), habilidades sociales (P16_05)...



Gráfico 1. Tipos de CCO para la empleabilidad (Briz Villanueva 2014: 568).

En esta tabla de variables, se da más importancia a la expresión adecuada y fluida (que incluye según el mismo informe la semántica, la lingüística fonológica, la morfosintáctica y la textual) que a otras variables como la etiquetada como personal y que define como “manifestar las ideas personales en la vida diaria”. La confusión y mezcla de variables en este estudio refleja la necesidad de formación e investigación en comunicación lingüística aplicable al ámbito de la didáctica y de la empleabilidad y, a su vez, la necesidad de un estudio que valide qué se debe evaluar en la competencia oral y, al mismo tiempo, qué debe enseñarse. Faltan programas de intervención didáctica en este ámbito y pruebas validadas de evaluación que determinen niveles de CCO.

Esta misma confusión de criterios de evaluación se aprecia en la redacción del currículum educativo de Comunicación y Sociedad I y II de Formación Profesional (BOE 05/03/2014). Se distinguen cuatro apartados temáticos: 1) Aplicación de la escucha activa a la comprensión de textos orales: estrategias lingüísticas, parafrasear y resumir (memoria auditiva, atención visual, empatía). 2) Intercambio comunicativo: elementos extralingüísticos, uso formal e informal de la lengua oral, adecuación al contexto, tono de voz. 3) Aplicación de las normas lingüísticas: organización de la frase, estructuras gramaticales básicas, coherencia semántica. Y 4) Exposición de ideas y argumentos: organización de contenidos, estructura, uso de la voz y dicción, usos formales e informales, adecuación, lenguaje corporal, estrategias para mantener interés. La distribución de contenidos evaluables es confusa y errónea. Por ejemplo, incluye el tono de voz como un rasgo de estudio en el intercambio comunicativo y también en la exposición de ideas. No es el rasgo paralingüístico más destacable de la oralidad pero, en cualquier caso, su presencia en ambos apartados, así como la presencia del lenguaje corporal en uno y no en otro, parece fruto de la intuición de un hablante sin conocimientos de lingüística. El primer apartado es incluso más equívoco: incluye en la comprensión de textos estrategias expresivas como el resumen, que sirven para evaluar si se ha entendido bien o no un discurso pero que forman parte del proceso de expresión y requieren un apartado y técnicas didácticas independientes y no siempre ligadas a las de formación para la escucha. La terminología lingüística empleada en el apartado 3, aplicación de las normas lingüísticas, es repetitiva y refleja el gran descuido que desde la administración se presta al estudio de la lengua oral en la Formación Profesional, pues la redacción del currículum en esta materia carece de rigor académico, de conocimiento lingüístico e incluso de orientación para cualquier profesor de lengua que deba interpretar y adaptar el currículum a sus aulas.

En esta misma normativa educativa, las estrategias de comunicación escrita están muy mal definidas desde el punto de vista lingüístico. Por ejemplo, en el análisis lingüístico de textos distingue conceptos sintácticos, como funciones de subordinadas, de oraciones compuestas y otras partes de la oración, sin ninguna alusión al conocimiento del léxico, tan importante para comprender y producir un texto. Y en cuanto a los trabajos que deben desarrollar los estudiantes de Formación Profesional, señala los informes, ensayos y textos académicos y científicos, como si fueran los textos más frecuentes en el entorno profesional de un mecánico, un peluquero o un auxiliar de clínica, por citar algunas ramas profesionales de esta formación reglada.

Los estudiantes de Formación Profesional deberían formarse en habilidades comunicativas primarias en la vida social y aplicables al empleo, y en habilidades de comunicación complementarias específicas de cada módulo profesional. A diferencia de la enseñanza de la lengua en Secundaria y en Bachillerato, donde los estudiantes no tienen definido su futuro profesional, la didáctica en Comunicación en los módulos de Formación Profesional Básica debe tener un desarrollo específico en cada caso en función de la práctica para el desarrollo de cada oficio. El conocimiento de la lengua no puede basarse en la sintaxis y eludir el léxico específico de cada rama profesional así como el dominio de los géneros discursivos que más se desarrollarán en función de la interacción y la temática en cada empleo. De esta manera, los contenidos y las estrategias comunicativas que deben ponerse en práctica en esta etapa formativa se tienen que centrar en el análisis y la producción de actos comunicativos propios de cada oficio y válidos para el desarrollo de tareas resolutivas en cada uno de ellos. Se deben concretar los procedimientos de evaluación para empleabilidad en cada módulo profesional y preparar a los estudiantes en función de ellos.

La entrevista y la conversación son los géneros orales que permitirán evaluar la empleabilidad en el momento de acceso al puesto de trabajo y, en parte, en el proceso del desarrollo de la actividad profesional. Por tanto, son los géneros que deben estudiarse y desarrollarse en la materia de Comunicación en la Formación Profesional Básica.

4. Conductas comunicativas que dificultan el empleo

Conocer qué conductas comunicativas pueden dificultar el empleo es un medio para valorar aquellos aspectos que hay que trabajar en las aulas de Formación Profesional. Briz Villanueva (2014) aplica un cuestionario con múltiples ítems valorativos y los resultados, en un índice de mayor a menor, siguen el siguiente orden: tendencia a la mentira, descortesía, lenguaje intolerante, agresividad verbal, falta de coherencia, expresión pedante, expresión autoritaria, expresión oscura, pronunciación incorrecta, déficit de fluidez y oratoria, carencia de léxico, incorrección de la sintaxis y voz inexpresiva. Existe un problema en la medición y evaluación de los rasgos por falta de delimitación conceptual y mezcla de criterios, igual que sucede con los ítems del gráfico 1 que ya comentamos. No obstante, dentro de esta lista de ítems, algunos tan generales e inclusivos, llama la atención que los rasgos más próximos a aspectos estructurales de la lengua como la fluidez y la oratoria (que incluyen muchos de los otros rasgos), la falta de léxico y la incorrección sintáctica (ambos determinan la fluidez verbal) se consideren menos importantes que otros como la mentira o la descortesía, que dependen de la voluntad del hablante, o como la pronunciación, que es un rasgo generalmente correcto en

hablantes de lengua materna. Es decir, aquellos rasgos que se pueden cumplir con facilidad, como el no decir mentiras (o que no se note), el usar las marcas de cortesía que correspondan (que son pocas) o el pronunciar correctamente (que salvo que se tengan problemas articulatorios, se pronuncia bien) son más valorados que el tener un vocabulario rico y una expresión fluida en frases bien interconectadas sintácticamente, rasgos que distinguen la competencia lingüística de los hablantes en niveles múltiples y que requieren un aprendizaje producto de un conocimiento y una cultura que no se adquiere en pocas lecciones.

Según la encuesta del estudio de Briz Villanueva, los rasgos que se adquieren más fácilmente son los que más se valoran en la empleabilidad. Esta apreciación da una idea de que lo que más se valora son los rasgos superficiales, los que responden al saber estar o a la adecuación contextual (no ser agresivo, ser educado) al margen de la expresión lingüística. Si estos resultados pueden extrapolarse a la generalidad de la opinión de empleadores, podremos decir que todos estos cursos que se venden en la actualidad y que enseñan a hablar bien en público en veinte horas son realmente exitosos, porque enseñan lo fácil, que es lo que más se aprecia: ser entusiasta transmitiendo ideas, ser convincente y persuasivo, hacer que el mensaje destaque..., saberse vender, en definitiva. No hay duda de que para enseñar a comunicarse oralmente hay que enseñar a luchar contra el miedo a hablar en público, a tener confianza en uno mismo y a que eso se note en el discurso, a saber usar bien el lenguaje corporal... (Cortés 2019). Hay cosas que hay que hacer y otras que no, y ambas se pueden enseñar y aprender con facilidad: conocer al interlocutor ayuda a tener confianza, ensayar la exposición da seguridad, iniciar el discurso de forma impactante o intercalar anécdotas personales y toques de humor favorece la captación del oyente, vocalizar y realizar inflexiones de voz evita la monotonía y mantiene atento al interlocutor, también mirar al público de forma alternante en las exposiciones y no leer el texto, no hablar muy deprisa, cuidar gestos y vestimenta... Son aspectos que se refieren a la interlocución emisor-receptor/es, a los rasgos paralingüísticos y a la puesta en escena, principalmente. Sin embargo, aquellos rasgos que se refieren a los principios del buen hablar, la corrección lingüística, la adecuación, la claridad expositiva y argumentativa y la eficacia comunicativa (conseguir el fin propuesto), no son fáciles de enseñar ni de aprender en unas clases. El uso que los hablantes hacen de la lengua en función de estos principios implica una selección de léxico y de estructuras sintácticas que, si no se dominan, no surgen con buena voluntad. El vocabulario y su organización discursiva están ligados al propio conocimiento del tema que se quiere exponer y si no se tiene esa cultura, no se puede desarrollar. Es en esta línea en la que debe desarrollarse la didáctica de la comunicación en el ámbito de la Formación Profesional Básica, en el conocimiento del mundo

laboral en que se está formando y en el procesamiento de situaciones comunicativas propias de ese empleo en formas lingüísticas (léxico específico) y situaciones comunicativas particulares.

Los problemas metodológicos en la didáctica de la lengua oral se deben a la falta de funcionalidad de contenidos. Por este motivo, planteamos a continuación dos propuestas didácticas para el desarrollo de la comunicación oral en la Formación Profesional Básica centradas en los géneros más frecuentes en el empleo: la entrevista y la conversación.

5. Desarrollo didáctico de la comunicación oral en el aula de Formación Profesional

Parece claro que la formación en comunicación oral es prioritaria respecto a la escrita en el desempeño de cualquier empleo y, particularmente, en los formativos de la etapa educativa que nos ocupa. Además, el enfoque de enseñanza de la lengua española debe tener una orientación metalingüística, es decir, el conocimiento de la estructura de la lengua materna debe servir para mejorar la competencia comunicativa y el análisis descriptivo debe plantearse desde parámetros semióticos que permitan marcar diferencias comunicativas en el uso de cada signo lingüístico. Este enfoque metodológico que defiende el desarrollo de la conciencia lingüística de los estudiantes planteando ejercicios de reflexión sobre la lengua dentro del contexto del acto comunicativo tiene cada vez más fuerza en las teorías didácticas de la gramática (Bosque 2015, Fernández López y Martí Sánchez 2019) aunque todavía no se ve reflejado en los libros de textos de la educación preuniversitaria y, probablemente, tampoco en gran parte de las clases de lengua española. Es imprescindible desarrollar una didáctica de la lengua completamente funcional en Formación Profesional y los estudiantes deben ser conscientes de ello; solo desde un planteamiento utilitario de la didáctica se sentirán motivados y entenderán que la competencia lingüística les servirá para mejorar su comprensión y expresión en los contextos laborales que les interesan.

Los aspectos más destacables que se deben trabajar son la ampliación del vocabulario, por una parte, y el desarrollo discursivo, por otra. En el caso del léxico, se deben trabajar en la clase de lengua los lenguajes específicos de las ramas profesionales de los estudiantes nivelando léxico disponible (frecuente) y más especializado (más técnico) en función de los distintos actos comunicativos que se desarrollen. En el ámbito del empleo es frecuente la alternancia de dos tipos de comunicación, la llamada horizontal o comunicación interna y la vertical o comunicación externa. Trabajar con ambos tipos presentando modelos de textos

donde los interlocutores sean, bien colegas, o bien, profesional y cliente, muestra las dos situaciones frecuentes donde prima un tipo de léxico más o menos especializado buscando en cualquier caso la eficacia comunicativa, tanto con un colega que comparte el mismo vocabulario como con un cliente que requiere entender, por ejemplo, cómo funciona una caldera de la calefacción (a qué botón hay que pulsar, cómo controlar la presión...) pero que no le interesa el mecanismo interno de la máquina.

Respecto al desarrollo discursivo, se deben presentar textos verosímiles que desarrollen estas situaciones comunicativas funcionales en cada empleo para trabajar la comprensión y la expresión en cada caso. El estudio de estrategias comunicativas puede llevarse a cabo mediante el análisis de textos orales difundidos en medios de comunicación de masas o secuencias de películas de ficción. La educomunicación es la metodología más apropiada para reflexionar sobre la validez signica de cada mensaje y entender su valor locutivo. El estudio de la fuerza de la palabra en podcasts de radio o en conversaciones o tertulias televisivas permite entender conceptos pragmáticos como el de “adecuación” en función del tema, los interlocutores o el contexto. La corrección y precisión de los mensajes depende de convenciones culturales y, en general, de la llamada competencia sociocultural (Santiago Guervós y Fernández González 2017, cap. 11). El conocimiento de las convenciones en cada acto comunicativo permite el control del enunciado, el buen uso de las formas de cortesía según la distancia social y, en general, el dominio del discurso en beneficio de la eficacia perlocutiva. Es importante que los estudiantes aprecien que hay una motivación racional detrás de cada elección lingüística (Escandell Vidal 2005: 98) y que esta selección conlleva unos efectos muchas veces económicos en las relaciones laborales.

Estudiar actos de comunicación verosímiles educa en la recepción crítica y debe preceder siempre en didáctica a los ejercicios de expresión (Martín Vegas 2023). El desarrollo del sentido crítico es un proceso fundamental en la orientación laboral. Por eso, y pensando en la funcionalidad de los actos comunicativos en el ámbito del trabajo, la entrevista y la conversación formal deben ser los discursos primordiales en el estudio, y las muestras televisivas y cinematográficas son óptimos recursos para trabajar la comprensión y, posteriormente, la producción.

5.1. La entrevista, género de acceso al empleo

La diferencia entre una entrevista de trabajo y una conversación profesional es gradual, pues la planificación y el objetivo, más marcado en la entrevista, afectan en mayor o menor medida a conversaciones de trabajo donde se pretende obtener una información o vender un producto

y donde las circunstancias que las motivan pueden condicionar más o menos la espontaneidad del discurso. En la entrevista no solo el empleador tiene planificada su estructura argumental, también el candidato al empleo debe prever respuestas a preguntas posibles. Un banco de datos de entrevistas publicadas en internet lo más cercanas posible al módulo profesional que se esté estudiando debe servir de modelo de trabajo para el análisis y la reflexión de la comunicación.

La tipología del género de la entrevista está condicionada por cada uno de los factores que intervienen en el acto de comunicación (Olmedo Urbano 2014, cap. 4) y, en el caso de la entrevista laboral, estos factores dependen del tipo de trabajo al que se opte. Por eso, es fundamental conocer las competencias que serán evaluadas para el acceso al puesto de trabajo que se pretenda con el fin de preparar la entrevista y planificar las respuestas a preguntas probables (Gil Flores 2007). Hay muchas guías sencillas publicadas en internet que aconsejan para tener éxito en entrevistas laborales. La discusión en clase sobre el valor de rasgos que afectan a la imagen física, al lenguaje no verbal o a la argumentación lingüística en preguntas modélicas de cada empleo es la metodología didáctica adecuada que venimos defendiendo aquí en pro de la reflexión y comprensión de la funcionalidad comunicativa.

5.2. La conversación, género comunicativo en el proceso del desarrollo laboral

La competencia conversacional formal, con diferencias graduales en función de la situación y del empleo, también puede trabajarse a partir de un corpus audiovisual publicado en medios de comunicación de masas y en cine. El conocimiento del interlocutor, del tema tratado y de la finalidad del mensaje permitirán la adecuación discursiva que facilite el éxito del acto comunicativo.

Los estudios sobre la competencia conversacional se han centrado, principalmente, en la descripción de aspectos formales y funcionales que marcan los turnos de palabra (introducción de opiniones, digresiones, retomar el tópico...), su mantenimiento (marcas de función fática, paráfrasis...), señales de acuerdo o desacuerdo, marcas para resolver problemas (marcar distanciamiento, incluir duda...) y, en particular, en la relación de los distintos tipos de marcadores conversacionales (por ejemplo, Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999). Sin embargo, en los últimos años, debido a la importancia didáctica del género en español como lengua extranjera, se han publicado trabajos muy interesantes como el de Cestero Mancera (2016), que expone las bases para la investigación y enseñanza del género en la adquisición de una lengua extranjera y señala propuestas didácticas válidas igualmente para el desarrollo competencial de la lengua materna. Las actividades y estrategias de interacción

oral expuestas en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2001) en los niveles B2, C1 y C2 son útiles para la didáctica en Comunicación en Formación Profesional Básica, pues responden al propósito de funcionalidad que estamos priorizando en aspectos básicos de las conversaciones profesionales como son el intercambio de información, la interacción para obtener bienes y servicios, pedir aclaraciones, cooperar en el desarrollo de una conversación o colaborar para alcanzar un objetivo (comprender instrucciones, esbozar un problema con claridad especulando causas y consecuencias, comparando ventajas y desventajas...). Todos estos apuntes son muy interesantes como punto de partida para la elaboración de propuestas didácticas de la conversación en los distintos ámbitos laborales de la Formación Profesional Básica.

6. Conclusión: Necesidades formativas en comunicación oral para el empleo

La competencia comunicativa en la Formación Profesional no ha tenido ninguna atención ni como investigación lingüística ni didáctica y consideramos, a partir del plan de estudios especificado en el currículum educativo en la materia de Comunicación, que es muy probable que esa desatención se traslade desde el mal planteamiento de la normativa a las aulas. En este estudio destacamos la trascendencia que el dominio lingüístico tiene en el ámbito laboral principalmente en la comunicación oral de los dos géneros más frecuentes: la entrevista y la conversación formal. Atendiendo a la necesidad de desarrollar una didáctica eficaz que permita un aprendizaje funcional para el ejercicio del empleo, abogamos por la atención en las aulas de Formación Profesional a la lengua oral con el objetivo de ampliar el vocabulario específico en cada rama y de que los estudiantes aprendan a desenvolverse en situaciones comunicativas de relativa formalidad que van a tener que afrontar en sus trabajos futuros. Una metodología de didáctica de la lengua centrada en el proceso, en el análisis reflexivo de actos comunicativos orales extraídos de los medios de comunicación y de audiovisuales cinematográficos, e instrumental al servicio de la comprensión y producción de secuencias comunicativas tendrá la eficiencia esperable en la formación para ejercer la profesión.

Se trata de desarrollar la competencia comunicativa de los escolares de Formación Profesional sin perder de vista el ámbito laboral para el que se están preparando. Existen prejuicios y estereotipos negativos en muchas variedades diastráticas propias de profesiones técnicas que no requieren formación universitaria. No existe ninguna base científica que justifique la prelación de excelencia de las lenguas y sus variedades (Moreno Cabrera 2000), pues cada comunidad lingüística usa la lengua en función de sus necesidades comunicativas. Por este motivo, un hablante es competente lingüísticamente cuando consigue sus objetivos a

través de los actos de habla en relación con las funciones comunicativas que se plantee. Por consiguiente, en Formación Profesional hay que enseñar las variedades lingüísticas que sean más funcionales en cada oficio, las más cercanas en uso y por interés comunicativo para cada grupo de alumnos. Solo a través de una didáctica de la lengua orientada a la formación laboral se preparará a trabajadores competentes lingüísticamente y se logrará que la asignatura de Comunicación sea útil en los módulos profesionales.

7. Referencias bibliográficas

- Bosque, I. (2015): “Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática. Actitudes frente a contenidos”, II Jornadas GrOC, Barcelona, UAB, 5 de febrero de 2015. <http://www.edugroc.com/castellano/jornadas/jornadas-2015/>
- Briz Villanueva, E. (2014): *Estudio de las destrezas expresivas de comunicación oral relevantes para el desempeño profesional: implicaciones sobre el currículo educativo*. Repositorio de la Universidad de Zaragoza – Zaguán. <http://zaguan.unizar.es>
- Cestero Mancera, A. M. (2016): “La conversación. Bases teóricas y metodológicas para su investigación y su enseñanza en ELE”, *Linred, Lingüística en la red*, XIV, pp. 19-25. www.linred.com
- Cortés Rodríguez, L. (2019): *El habla nuestra de cada día. 102 reflexiones sobre buenos y malos usos en nuestro idioma*, Almería: Universidad de Almería.
- Escandell Vidal, M. V. (2005): *La comunicación*, Madrid: Editorial Gredos.
- Fernández López, M. C. y M. Martí Sánchez (Eds.) (2019): *El desarrollo de la conciencia lingüística en aprendices de español*, Alcalá: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Gil Flores, J. (2007): “La evaluación de competencias laborales”, *Educación XXI*, 10, pp. 83-106.
- Goleman, D.; Boyatzis, R. y Mckee, A. (2002): *El líder resonante crea más*, Barcelona: Plaza y Janés.
- Martín Vegas, R. A. (2023): “La deconstrucción del mensaje: primer paso para la formación en la recepción crítica”, *Onomázein*, 61. DOI 10.7764/onomazein.61.08
- Martín Vegas, R. A. (en revisión): “Diagnóstico de las deficiencias y dificultades de la comunicación oral en las aulas españolas”.

- Martín Zorraquino, M. A. y J. Portolés Lázaro (1999): "Los marcadores del discurso". En Bosque, I. y V. Demonte (Dir.), *Gramática descriptiva de la Lengua española*, 3, Madrid: Espasa, pp. 4051-4213.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014): *Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, BOE (05/03/2014).
- Moreno Cabrera, J. C. (2000): *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*, Madrid: Alianza Editorial.
- Olmedo Urbano, V. (2014): *Análisis del género entrevista en los medios de comunicación digital españoles*, Málaga: Publicaciones y divulgación científica. Universidad de Málaga.
- Santiago Guervós, J. y J. Fernández González (2017): *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco Libros/La Muralla.



Aula

Materiales didácticos para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de español como L2 en niños hablantes de namtrik

Mónica Chamorro Mejía

Universidad del Valle (Cali, Colombia)

RESUMEN: Los materiales que se presentan a continuación son el resultado de una investigación acerca de las dificultades de aprendizaje del español como segunda lengua de niños hablantes de namtrik, una lengua indígena actualmente hablada en el suroccidente de Colombia. Los niños, en el momento en el que se realizó este estudio, estaban matriculados en el quinto año de educación primaria en la *Institución Educativa Misak Mamá Manuela*, una escuela bilingüe que pertenece a la red educativa de la comunidad indígena misak, ubicada en el interior del Resguardo de Guambía. Para contextualizar los materiales, se describe, en primer lugar, la situación actual de la escuela indígena bilingüe colombiana dentro de la perspectiva de lo que han sido las políticas lingüísticas del Estado colombiano a lo largo de su historia republicana; en segundo lugar, se detallan las características del pueblo misak; y, en tercer lugar, se presenta la explicación de la propuesta didáctica, constituida por cuatro secuencias de actividades centradas en el desarrollo de la competencia intercultural.

PALABRAS CLAVE: Lenguas indígenas, hablantes de namtrik, competencia intercultural, materiales didácticos, español L2, educación primaria.

Didactic materials for the development of intercultural competence in the Spanish as L2 classroom for Namtrik-speaking children.

ABSTRACT: The materials presented below are the result of a research project about the difficulties in learning Spanish experienced by children who speak Namtrik, an indigenous language currently spoken in southwestern Colombia, as their mother tongue. At the time of the study, the children were enrolled in the fifth year of Primary School at the Misak Mamá Manuela Educational Institution, a bilingual school belonging to the educational network of the Misak indigenous community, located inside the Resguardo de Guambía. In order to contextualise the materials, firstly, the current situation of the Colombian indigenous bilingual school is described within the perspective of the linguistic policies of the Colombian State throughout its republican history; secondly, the characteristics of the Misak people are detailed; and thirdly, the didactic proposal, consisting of four sequences of activities aimed at developing the intercultural competence, is presented.

KEYWORDS: Indigenous languages, namtrik speakers, intercultural competence, didactic materials, Spanish L2, primary education.

Chamorro Mejía, M. (2021): "Materiales didácticos para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula del español como L2 en niños hablantes de namtrik", *Revista de Recursos para el Aula de Español: investigación y enseñanza*, 1, 95-150. <https://doi.org/10.37536/rr.1.1.2021.1502>

1. Introducción

Colombia es un país que tiene una gran variedad étnica y lingüística en su territorio: según los estudios de Landaburu (2005) existen alrededor de 65 lenguas indígenas y 2 *patois*. Esta diversidad se debe a las características geográficas, tanto en su posición en el subcontinente como a su relieve y orografía, que segmentan el país en áreas relativamente aisladas e independientes. Pese a esta pluralidad etnolingüística *de facto*, ya desde el primer momento de la constitución de Colombia como un Estado nación, las políticas lingüísticas han buscado minimizar la heterogeneidad y reconducir la pluralidad a un monolingüismo hispanizante que anula la diversidad. Después de las guerras de independencia (Liévano 1966) la minoría racial de origen europeo en el poder centró su proyecto de nación en la consolidación de una identidad que hiciera referencia a los valores de la civilización occidental, entendida como una oposición a la *barbarie* representada por los pueblos originarios o no occidentales (López 2001). En esta medida, el sistema educativo se organizó institucionalmente alrededor de la idea de reconducir a la población indígena, negra y mestiza al monolingüismo hispánico (Rojas y Castillo 2004), entendido como un mecanismo homogeneizador y civilizador capaz de extirpar lo no *blanco*, considerado como una mancha o un desperfecto de la organización social. Las lenguas indígenas se excluyeron de la identidad nacional y se proscribieron en el sistema educativo y en los ámbitos públicos. La estructura educativa responde a estos principios, que alcanzan su mayor vigor al finalizar el siglo XIX con la firma del Concordato con el Vaticano y con la firma de la primera Convención con las Misiones Católicas en 1888, quienes se encargarían específicamente de la colonización y cristianización de la periferia. Este concepto de periferia se relaciona con las poblaciones indígenas, concebidas como un componente *salvaje*. Los pueblos salvajes a su vez se definían como aquellos que hablaban en lenguas aborígenes, no habían sido bautizados y desconocían las costumbres de la sociedad católica. El decreto 491 de 1904 (como se citó en Bodnar 1990) prioriza la educación de las tribus salvajes, en particular la de los niños. La enseñanza del español es esencial en este proceso de aculturación y se considera el medio idóneo para extirpar la *barbarie* indígena. La educación se llevó a cabo mediante la modalidad de internado; en este sentido el niño indígena abandonaba su ambiente nativo y era sometido a una inmersión plena en la cultura dominante. En este contexto le estaba prohibido hablar su propia lengua (Bodnar 1990).

Solo a finales del siglo XX se derogó el monolingüismo y se reconoció la existencia de otras variedades lingüísticas. Estas nuevas políticas, que significaron una trabajosa ruptura

con el pasado, pueden considerarse el resultado de un largo y difícil proceso que se inició a principios del siglo XX con la llegada de las ideas socialistas, retomadas en un principio por el partido liberal y después por los movimientos de izquierdas y por las guerrillas revolucionarias. Este conflicto social, con un saldo de varios millones de muertos y que aún hoy no termina de resolverse, permitió que se gestara y concretara una transformación de las políticas lingüísticas, hasta ese momento concentradas en el rechazo de las demás lenguas colombianas.

La primera disposición legal que favorece un nuevo modelo etnoeducativo data de 1974 y en 1978 se crea el primer programa de educación bilingüe y ese mismo año se expide el decreto 1142 en el que se usa por primera vez el término educación indígena en el sistema jurídico colombiano. Este decreto autoriza la autonomía en el diseño curricular e insiste en la introducción de la educación en lengua indígena y español como L2; además, reconoce el derecho de la comunidad a elegir y sostener sus propios maestros (García 1999). A principios de los años ochenta y durante los años noventa se expiden una serie de decretos fundamentales en el ámbito etnoeducativo como el Decreto 85 de 1980, bilingüismo del maestro indígena, y la Resolución 3454 de 1986 en el que se crea el Programa Nacional de Etnoeducación. Finalmente, en 1991 se realiza la consagración constitucional definitiva de principios como la multiculturalidad y el bilingüismo (República de Colombia, 1991, Art.10). Una vez oficializadas las normas que reconocen constitucionalmente la interculturalidad, las comunidades empezaron a poner en práctica sus propios proyectos educativos que hasta ese momento habían estado sujetos a la clandestinidad e incluso a la ilegalidad. Podemos considerar que los aspectos apenas reseñados son los directos antecedentes de la constitución de un movimiento pedagógico propiamente étnico.

Es importante señalar que la instauración de este modelo educativo encontró resistencia, durante este primer momento, no solo en el ámbito de las instituciones tradicionales, sino también en el contexto de las comunidades mismas, que en muchas ocasiones no lograban entronizar el sentido de una educación que partiera de los propios valores y de la lengua tradicional. La escolarización era percibida por el indígena como una apropiación de la cultura ajena y no como un espacio de difusión de la propia cultura. El aprendizaje del español se concebía como una herramienta para que los jóvenes se integraran a las dinámicas productivas del modelo occidental y la lengua indígena se confinaba al espacio doméstico.

Gracias a los esfuerzos de las organizaciones indígenas durante las últimas dos décadas del siglo XX, se superaron en mayor o menor grado estas dificultades iniciales, de suerte que la educación bilingüe de la escuela indígena hoy en día se concibe no solo como un modelo de educación lingüística sino también como un proceso de descolonización y de reapropiación de los valores culturales (Trillos 1999).

2. El pueblo misak

Los indígenas colombianos misak están ubicados en la vertiente occidental de la cordillera Central y sus tierras tienen altitudes que van desde los 2500 a los 3800 metros sobre el nivel del mar. La temperatura oscila entre 5 y 14 grados centígrados (Cabildo Indígena de Guambía [CIG] 1994). El 70% del área del territorio tiene pendientes superiores al 60%; es decir que presenta un relieve fuertemente quebrado, razón que implica serias limitaciones en el uso de los suelos. El pueblo misak, aunque no es particularmente numeroso⁴⁵ en el contexto de la población indígena colombiana, sobresale por su gran identidad cultural. Pese a permanecer durante más de cuatro siglos en estrecho contacto con la civilización occidental (el Resguardo de Guambía⁴⁶, territorio en el que habitan la mayor parte de los misak, está a pocos kilómetros de centros urbanos de importancia como Cali o Popayán) conservan su lengua, su vestuario, su espiritualidad y en general sus tradiciones. Son un pueblo que centra su vida social en el trabajo comunitario y en el respeto por las autoridades tradicionales. La familia es el centro de la vida misak y dentro del territorio del Resguardo existen familias de dos tipos: la familia nuclear, en la que conviven los padres con sus hijos, y la familia extensa, constituida por agnados y afines. Practican la monogamia y su estructura de autoridad es patriarcal (CIG 2005).

Los misak se consideran *piurek* o hijos del agua. Uno de los tantos mitos dice que de dos lagunas, Nupisu o Piendamó (laguna macho) y Ñimbe (laguna mujer), nació la pareja inicial. En este sitio también habita el *pishimisak* (que es él y ella, masculino y femenino), que significa tranquilidad, equilibrio y armonía. Entre los mayores o ancianos existe una leyenda de “una época de grandes derrumbes, que arrastraban gigantescas piedras dejando grandes heridas en las montañas. De ellos salieron los humanos que eran la raíz de los nativos” (CIG 2005). Al derrumbe le dicen *pikuk* que significa “parir el agua” (CIG 2005). Los *pishau* (primeros

⁴⁵ Según el último censo del DANE (2019) para el 2018, 21.713 personas se autodefinen como misak.

⁴⁶ *Resguardo* es el nombre con el que la institucionalidad colombiana denomina a los territorios indígenas que cuentan con autonomía política y legislativa.

hombres) eran gigantes muy sabios que comían y se alimentaban de los elementos de la naturaleza y que no eran bautizados (CIG 2005).

La concepción del tiempo es importante para entender el pensamiento misak y es una de las bases más significativas para comprender por qué se resisten con frecuencia de las dinámicas económicas y culturales occidentales. La idea de pasado es una *proyección hacia delante*, hacia el futuro. Quienes ya vivieron la experiencia de la vida pueden comprender lo que será en el tiempo (una idea de futuro que no es progresivo). Todo lo que está por hacer se está ya desarrollando en el pasado en el transcurso espiral del tiempo y del espacio; es decir, lo que nosotros llamamos futuro para ellos significa regresar al origen de la vida (ir hacia atrás, regresar al agua) por esta razón la vida en el tiempo y el espacio no es pensada de forma lineal sino en espiral.

El territorio para los misak trasciende del universo material al espiritual, lo denominan derecho mayor: en el territorio se nace, se crece y se desarrolla la identidad y la lengua misak (CIG 2005). Pese a que su mundo espiritual está dominado por la religión católica, existen elementos que conviven en forma sincrética, entre los que cabe mencionar, por su importancia, una piedra llamada del sueño, a través de la cual los médicos tradicionales continúan transmitiendo los conocimientos y la sabiduría del *pishimisak*. En esta piedra se observan unas espirales con las cuales el *pishimisak* les enseñó a interpretar el mundo material y espiritual a los hijos del agua.

Para los misak la medicina occidental debe trabajar conjuntamente con la medicina propia, es decir que “las políticas gubernamentales se articulen debidamente a la dinámica de los procesos socioculturales de nuestra comunidad”. La educación y capacitación en salud requieren de una formación integral que cubra tres aspectos: mental, corporal y espiritual (CIG 1994). Todo lo anterior explica por qué quien se ocupa de prestar la atención primaria a todo tipo de enfermedades es el *médico tradicional*. Solamente cuando la enfermedad no cede y el paciente se agrava es cuando se acude a la medicina occidental, a los puestos de salud o al hospital. Es muy común que cuando un indígena está hospitalizado su familia decida renunciar a ciertos procedimientos y/o tratamientos. El médico en la comunidad es una especie de chamán que tiene la capacidad de conectarse con el mundo extrasensorial con el fin de aliviar los dolores, orientar sobre sueños, predecir sobre cultivos y prescribir tratamientos sobre enfermedades en general.

2.1. Sistema de producción

Su sistema de producción expresa una compleja relación entre el hombre misak y el medio ambiente, definida por su sistema de valores relativos a la producción, distribución y consumo de los sectores agrícola, ganadero y pesquero. La forma de explotación de los recursos naturales es el resultado de un largo proceso de observación, conocimiento y convivencia con el territorio y con la transmisión de sus saberes tradicionales adaptados a la economía del entorno.

La *chagra* o huerta tradicional se ubica por lo general en terrenos aledaños a la vivienda y es el eje principal de su actividad agrícola; esta huerta se complementó con la tierra recuperada en el proceso de ampliación del Resguardo. La principal actividad económica y de la que derivan su sustento diario es la agricultura; cultivan la cebolla larga, el ajo, la papa y el maíz en mayor proporción, el fríjol, la arveja, la col, el repollo y algunas hortalizas en menor grado. Antiguamente cultivaban la majúa y la oca, tubérculos que han desaparecido casi en su totalidad.

Tanto hombres como mujeres participan de las labores necesarias para llevar el cultivo a buen término. La productividad es muy baja y en la mayoría de los casos produce pérdidas por el alto costo de los insumos. Los únicos cultivos rentables son la cebolla larga y el ajo. La papa o patata produce grandes pérdidas debido a la variación de precios. No se practica la rotación de los cultivos, ni el mejoramiento genético de las semillas. La calidad de la producción no es muy buena y esto disminuye su competitividad con otras zonas productoras. Actualmente han cobrado gran importancia los cultivos de trucha Arco Iris (*oncorinchus mykiss*) y también el cultivo de la amapola; esta flor se cultiva para la extracción del opio y sus derivados, cuyo tráfico está penalizado por la ley colombiana e internacional. A este respecto el Cabildo (máxima autoridad del Resguardo) ha iniciado un programa de sustitución de cultivos ilícitos que lentamente está retornando la agricultura misak al modelo tradicional. Los martes de cada semana, el pueblo misak lleva sus productos al mercado de Silvia, el centro urbano más próximo, y este día constituye el descanso semanal.

La ganadería es otra de las actividades practicada por los misak o guambianos; ser propietario de ganado significa poder y riqueza. Se trata, sin embargo, de una ganadería en pequeña escala, porque sus parcelas son pequeñas y los animales no se reproducen en masa. La ganadería es vacuna y ovina, para extraer carne, leche y lana.

2.2. Educación

Para la comunidad misak, la educación constituye un elemento clave y estratégico para recuperar conocimientos y valores que reconduzca a la comunidad a un reencuentro con su propia identidad. Es una forma de reforzar su identidad cultural y su coherencia social lo que es indispensable para definir su destino histórico y su articulación con la sociedad occidental en términos de paridad. Consideran que la educación se basa en el respeto, en la relación armónica con los otros y con la naturaleza y comprende todos los ámbitos de la vida (CIG 1994).

Durante los primeros años de vida, la madre misak tiene un papel muy importante, pues ella lleva a su hijo cargado en la espalda todo el tiempo, mientras cocina, en el trabajo, cuando camina, en las reuniones. De los tres a los seis años los bebés se entregan a las madres comunitarias quienes cuidan a los niños mientras la madre trabaja, dado que las mujeres misak trabajan la tierra a la par que los hombres. De aquí en adelante el niño ingresa en la escuela más próxima a su vivienda, donde inicia sus estudios de básica primaria. Puede afirmarse que en general el movimiento indígena que propugna por una educación propia ha rendido sus frutos. En Guambía existen, además de la red de escuelas indígenas, comités de educación, de historia, de música, de mitos y leyendas, de artesanías, con la activa participación de los mayores y los *taitas* (título que reciben todos los gobernadores del Cabildo o quienes se han destacado en diferentes trabajos comunitarios).

2.3. La lengua namtrik

La lengua namtrik, también conocida como guambiano, es hablada por la comunidad indígena misak o guambiana. Según Landaburu (2005), el número de hablantes se aproxima a unas 21 000 personas, mientras que Vásquez de Ruiz (2000) da una cifra aproximada de 18 000. La mayor parte de los hablantes de namtrik son bilingües y se hallan concentrados en el Resguardo indígena de Guambía; según datos del Ministerio de Cultura Colombiano, un 93% de la población de este Resguardo se define hablante competente de esta lengua. Entre tanto, los resguardos colindantes de Totoró y Kizgó, en los que también se asentó la población misak, presentan porcentajes comparativamente menores de usuarios competentes: en Totoró, el 67% de la población no habla namtrik y un 33% tiene solo competencias parciales (la entiende mas no la habla) o habla únicamente español; en el Resguardo de Kizgó, el 53% se declara no hablante de esta lengua indígena y un 47% se declara usuario parcial o hablante exclusivo de castellano.

El namtrik es una lengua aglutinante y flexiva que, según Curnow y Liddicoat (1998) y Landaburu (2005), se incluye dentro de la familia barbacoa, la cual se extiende en el

suroccidente andino colombiano y en el Ecuador. Otras lenguas de la misma familia son el chachi o cayapa, el tsafiki o colorado y el awa o kwaiquer (Landaburu 2005). Históricamente el namtrik ha sido una lengua de transmisión oral; sin embargo, actualmente tiene una escritura alfabética a partir del alfabeto latino. Para facilitar los procesos de enseñanza/aprendizaje de la lengua, se ha buscado que la escritura se base estrechamente en la fonología, de suerte que cada fonema sea representado por un solo grafema (Muelas y Triviño 2011).

3. Materiales didácticos y motivación integrativa

Los materiales didácticos que aparecen en las páginas sucesivas responden a las dificultades de aprendizaje extrapoladas a partir de los resultados de una investigación constituida por una *observación participante* y por un *estudio de actitudes lingüísticas*. En estos estudios se concluyó que existe una contradicción entre motivación relativamente alta y dificultades de aprendizaje de los niños. Los alumnos encuestados consideran que es importante y positivo aprender español y se sienten motivados a involucrar esfuerzos en su adquisición, pero los resultados no corresponden a los objetivos de aprendizaje respecto a diversos niveles de la lengua. Esta aparente contradicción se explica a partir de las percepciones negativas de los aprendientes respecto a dos variables: por una parte, las actitudes lingüísticas negativas hacia la variedad dialectal del español que se propone como modelo (español hablado en la ciudad de Popayán, centro urbano más próximo al Resguardo y escenario de la discriminación de la élite postcolonial hacia los indígenas) y por otra parte, las percepciones negativas hacia el español con marcas de namtrik, hablado por los indígenas. Se podría inferir entonces que la motivación del proceso de aprendizaje se ubicaría en el campo de lo *instrumental* y no de lo *integrativo*. Según los hallazgos de Gardner y Lambert (1972), la motivación *instrumental* hace referencia a fines esencialmente pragmáticos o prácticos relacionados con logros de naturaleza social, entretanto la motivación integrativa se refiere al deseo del aprendiente de identificarse con la cultura de la lengua target pues tiene percepciones positivas de la misma. Asimismo, Gardner (2001) considera que el genuino interés en acercarse a la cultura de la lengua extranjera implica respeto y apertura hacia la identidad cultural de la misma y también una identificación emotiva. Esta apertura emotiva constituye un elemento que Gardner (2001) denomina integración y que junto a las actitudes hacia la situación de aprendizaje (docente, pares, syllabus, materiales, actividades extracurriculares asociadas con el curso, etc.) y la motivación (entendida como la fuerza que guía cada situación de aprendizaje y que incluye los recursos empleados y el placer de aprender) forman el modelo de motivación integrativa, capaz de definir el éxito de un proceso

de aprendizaje de una lengua extranjera. A partir de estas consideraciones, se orientó el diseño de los materiales hacia el desarrollo de un aspecto integrativo en la motivación del alumnado a través de la adquisición/aprendizaje de la competencia intercultural.

Para efectos de este diseño didáctico se toma en cuenta la definición de Fantini y Tirmizi (2006: 12) de competencia intercultural: “[...] a complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself”. En este concepto, la efectividad y la adecuación son los elementos centrales que permiten concebir esta competencia como la capacidad pragmática de transmitir significados apropiados al contexto. A este respecto, Meyer (como se citó en Oliveras 2000: 38) define la competencia intercultural como “la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de otras culturas”. En este concepto se incluyen además de la adecuación, la flexibilidad, que en este caso hace referencia a la capacidad de adaptarse a las diferencias de los elementos culturales de la lengua madre y de la lengua extranjera.

La competencia intercultural aparece como apropiada para mejorar el componente integrativo de la motivación de los niños de quinto de primaria de la comunidad misak, en tanto les permitirá resolver problemas creados por las distancias culturales en este caso provenientes del largo conflicto histórico de las comunidades de habla en contacto. Una adecuada competencia intercultural permitirá adquirir una mirada crítica hacia las identidades en conflicto a partir de aquello que Oliveras (2000) define como una *estabilización de la propia identidad*. El hablante podrá involucrarse en un proceso de superación de los estereotipos ligados a las identidades en juego y establecer conexiones que le permitan auténticos intercambios semánticos con la cultura y la lengua target o meta. El diseño didáctico propuesto se orienta entonces al desarrollo de una literacidad entendida como un concepto que se extiende hacia lo sociocultural y, en esta medida, como una competencia múltiple y plurilingüe capaz de potenciar la comunicación intercultural.

Como se puede evidenciar en la tabla introductoria de cada una de las cuatro secuencias, se toma como punto de partida lo que Candelier *et al.* (2008) definen en el MAREP una *macrocompetencia C2*, relacionada con gestionar la comunicación lingüística y cultural en contextos de alteridad. Las microcompetencias que sirven de marco para los objetivos de cada secuencia harán referencia a: la resolución de conflictos, obstáculos y malentendidos, y a las competencias de negociación y mediación (Candelier *et al.* 2008). La secuencia didáctica número uno, *La leyenda del duende*, trabaja la literacidad desde un texto narrativo que cuenta la

historia del duende, una de las leyendas mitológicas de la cultura mestiza. Busca establecer un diálogo intercultural entre la lengua materna y la L2, que ponga de relieve la forma en la que las lenguas y culturas en contacto (namtrik/español) abordan lo relacionado con lo sobrenatural, señalando las similitudes y la oportunidad de enriquecerse con las diferencias. A partir de este texto, se trabaja desde el punto de vista ortográfico, la hipersegmentación y la hiposegmentación de las palabras; desde lo fonético, las diferencias entre el sistema vocálico de ambas lenguas. También se busca la adquisición de nuevas unidades léxicas y la mejora de las destrezas relacionadas con la comprensión lectora y la expresión escrita. La segunda secuencia didáctica, titulada *La luz es como el agua*, a partir de la adaptación de un cuento de Gabriel García Márquez, busca crear un relato intercultural que les permita a los niños misak mediar entre la propia cultura y la de la L2 y establecer estrategias de mediación de significado. El objetivo se centra en orientar la reflexión hacia la semejanza de las relaciones familiares en las identidades en contacto, pese a las diferencias de contexto físico. En cuanto al aspecto fonológico se trabaja la oposición entre /d/~t/; desde lo morfológico, la marca de género en adjetivos y sustantivos; con relación a lo sintáctico, el uso del artículo. Asimismo, se enfatiza en la adquisición de nuevas unidades léxicas y se ejercitan las competencias de lectura y producción escrita.

En la tercera y la cuarta secuencia, *No todo es como parece I y II* se busca avanzar en una visión crítica de culturas diferentes a la propia —en el caso particular, la cultura misak— superando los estereotipos hacia la vida urbana colombiana. La idea es profundizar en un análisis de la propia cultura, para de este modo potenciar una mirada exterior a la propia identidad. Desde el punto de vista morfológico, *No todo es como parece I* trabaja el uso de la marca de número en sustantivos y adjetivos; y en cuanto a lo ortográfico busca mejorar el uso correcto de las mayúsculas en el contexto de la adquisición de nuevas unidades léxicas y del desarrollo de las competencias de escritura y oralidad. Por su parte, *No todo es como parece II*, en lo ortográfico, busca mejorar el uso de la tilde, mientras que en lo sintáctico enfatiza en el uso del artículo y en la posición del adjetivo respecto al sustantivo. Esta última secuencia trabaja también, como las demás, la extensión del léxico y el desarrollo de las competencias globales de lectoescritura.

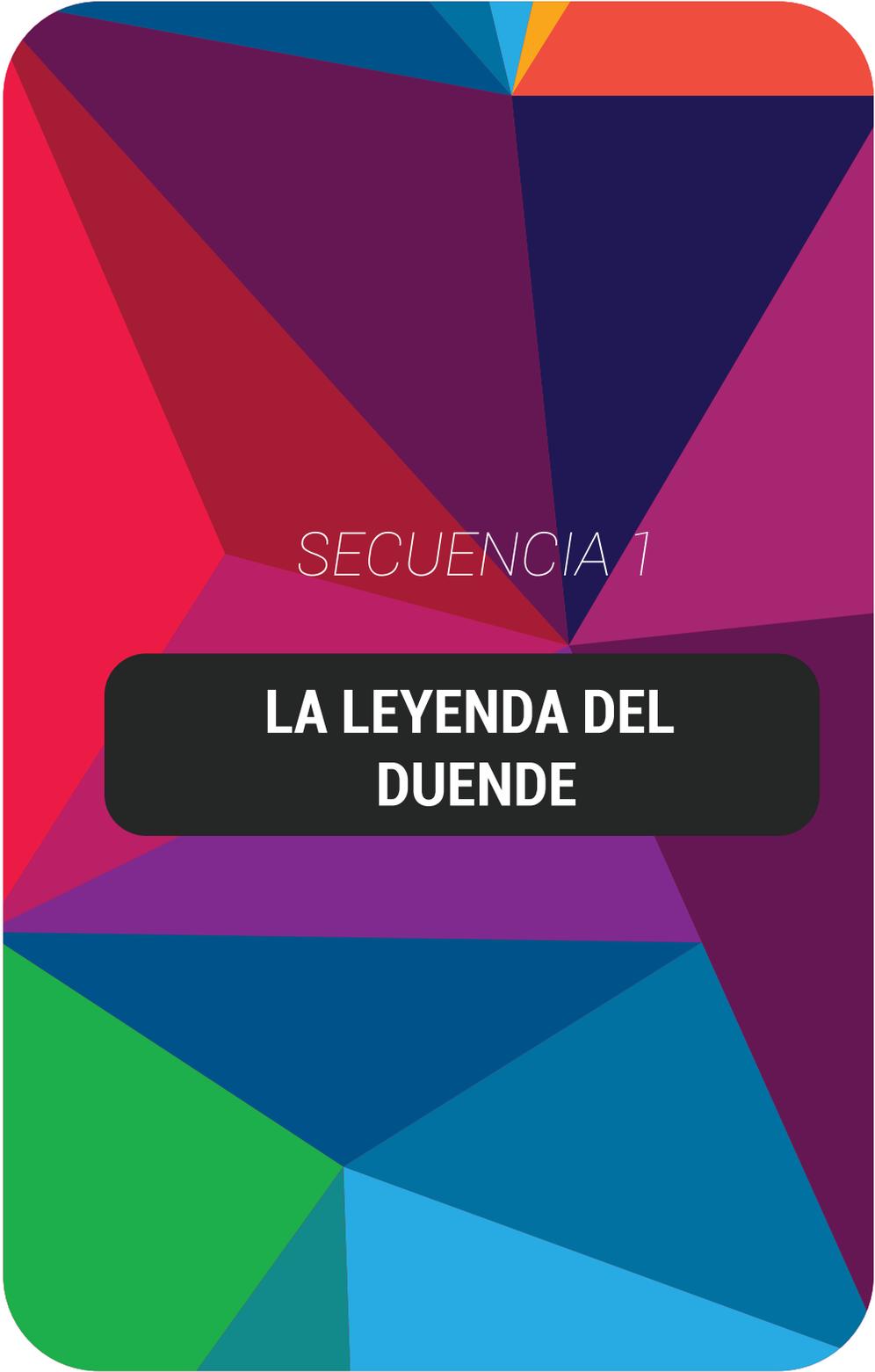
Las cuatro secuencias tienen en líneas generales la misma estructura: parten de una página introductoria en la que se describen los objetivos, los niveles de la lengua y las competencias propias del MAREP que se trabajarán, entre otros. A continuación, se presenta una actividad de anticipación o calentamiento (en las secuencias uno y dos con textos escritos

y en las secuencias tres y cuatro con estímulos visuales) seguidos de ejercicios de comprensión de lectura y de expresión escrita. La segunda sección de cada secuencia corresponde a textos descriptivos y expositivos, recuadros con información gramatical y definiciones, orientados a saber más. En tercer término, las secuencias incluyen una sección de ejercicios en las diferentes competencias que se dirigen a la adquisición de nuevas unidades lexicales, al repaso de los aspectos formales y a la reflexión intercultural. Finalmente, cada secuencia incluye deberes para llevar a cabo en casa que buscan afianzar la adquisición de las destrezas y saberes aprendidos durante las sesiones presenciales de trabajo.

4. Referencias bibliográficas

- Bodnar, Y. (1990): "Aproximación a la etnoeducación como elaboración teórica". En Programa de Etnoeducación, *Etnoeducación: conceptualización y ensayos*, Bogotá, Colombia: La Programa, pp. 41-96.
- Cabildo Indígena de Guambía (1994): *Plan de vida del pueblo guambiano*, Colombia: Cenco.
- Cabildo Indígena de Guambía (2005): *Namui Kollimisak Mera Wam. La voz de nuestros mayores*, Colombia: Editorial López.
- Candelier, M.; A. Camilleri-Grima; V. Castellotti; J. F. De Pietro; I. Lörincz; F. J. Meissner y A. Schroder-Sura (2008): *Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y las culturas (MAREP)*, Graz: European Centre for Modern Languages. https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_version3_ES_%2015072010.pdf
- Curnow, T. J. y A. J. Liddicoat (1998): "The Barbacoan languages of Colombia and Ecuador", *Anthropological Linguistics*, 40 (3), pp. 384-408.
- DANE (2019): *Población indígena de Colombia: resultados del censo nacional de población y vivienda 2018*. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-2019.pdf>
- García, W. (1999): "Historia de las políticas educativas para grupos étnicos en las tres últimas décadas en Colombia". En Colombia Unicauca Ciencia, *Memorias Tercer Coloquio de Historia de la Educación Colombiana*, Popayán, Colombia: Universidad del Cauca, pp. 79-85.
- Gardner, R. C. (2001): "Integrative motivation and second language acquisition". En Dörnyei, Z. y R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition*, Honolulu, Hawái: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, pp. 1-19.

- Gardner, R. y W. Lambert (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, MA: Newbury House.
- Fantini, A. y A. Tirmizi (2006): "Exploring and Assessing Intercultural Competence", *World Learning Publications*, 1. https://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1/
- Landaburu, J. (2005): "Las lenguas indígenas en Colombia: presentación y estado del arte", *Amerindia* (29/30), pp. 3- 22. http://sedyl.cnrs.fr/amerindia/articles/pdf/A_29-30_00.pdf
- Liévano Aguirre, I. (1966): *Los grandes conflictos sociales y económicos de nuestra historia*, Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.
- López Aguilar, F. (2001): "Dos opuestos: civilización y barbarie, vistos desde la antropología de la complejidad", *Anales de Antropología*, 35 (1), pp. 79- 89. <http://revistas.unam.mx/index.php/antropologia/article/view/14888/14187>
- Muelas, B., y L. Triviño (2011): *Kusrennøpelai wamtsi. Gramática pedagógica de la lengua namtrik para maestros misak*, Popayán: Universidad del Cauca.
- Oliveras Vilaseca, Á. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*, Madrid: Edinumen.
- República de Colombia (1991): *Constitución Política de Colombia*. <http://www.banrep.gov.co/regimen/.../cp91.pdf>
- Rojas, A. y E. Castillo (2004): *Educación a los otros: políticas educativas y diversidad cultural en Colombia*, Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Trillos, M. (1999): "El entramado de la multiculturalidad: respuestas desde la etnoeducación". En Aguirre, D. (Comp.), *Culturas, Lenguas, Educación: memorias. Simposio de etnoeducación (VIII Congreso de Antropología)*, Barranquilla, Colombia: Universidad de Atlántico e ICANH, pp. 13-30.
- Vásquez de Ruiz, B. (2000): "Guambiano: algunos aspectos sobre morfología nominal". En González de Pérez, M. S. y M. L. Rodríguez de Montes (eds.), *Lenguas indígenas de Colombia: Una visión descriptiva*, Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, pp. 155-156.



SECUENCIA 1

ESPAÑOL COMO L2

Título	<i>La leyenda del duende</i>
Material impreso	Sí
Autor	Mónica Emma Lucía Chamorro Mejía
Objetivos	<p>Establecer un diálogo intercultural, a partir de leyendas mitológicas de la LM y de la L2, en el que se ponga de relieve la forma en la que ambas lenguas/culturas abordan lo sobrenatural, señalando las similitudes y la oportunidad de enriquecerse con las diferencias.</p> <p>Analizar la correcta segmentación de las palabras en español, con relación al adjetivo y el sustantivo.</p> <p>Comprender las diferencias y semejanzas entre el sistema vocálico namtrik/español.</p> <p>Mejorar las destrezas relacionadas con la comprensión lectora.</p> <p>Mejorar las destrezas relacionadas con la producción escrita.</p> <p>Adquirir nuevas unidades léxicas.</p>
Destrezas	Comprensión lectora y expresión escrita
Nivel	B2
Destinatario	Niños de quinto grado de educación primaria hablantes de namtrik
Contenidos lingüísticos	Ortografía: hipo e hiper segmentación Fonética/Fonología: el sistema vocálico del español.
Contenidos interculturales	Competencia de mediación: "...que dé sentido a todas las 'puestas en relación', entre lenguas, entre culturas y entre personas." (MAREP, 2008)



ANTICIPACIÓN



Describe brevemente la imagen que está al lado del texto *El duende*.

A large, rounded rectangular box with a grey border and a white background, containing several horizontal lines for writing.



Tomando en cuenta esta ilustración, trata de imaginar el tema del texto.



EL DUENDE (LEYENDA MESTIZA COLOMBIANA)

Se dice que hace mucho tiempo había en el cielo un ángel que era el más hermoso de todos y se llamaba Luzbel. Era el preferido de Dios Padre y por ello le enseñó cómo se hacían los ángeles. Luzbel hizo entonces muchos ángeles con su mano y se sintió tan poderoso que quiso suplantar a dios. Ante este acto de orgullo y desobediencia Dios Padre, furioso, lo expulsó del cielo junto con sus ángeles. Los que cayeron a la tierra se convirtieron en duendes y, en cambio, los que cayeron en el infierno se convirtieron en demonios y Luzbel en el Diablo.

Los ángeles que cayeron a la tierra, y que en el cielo tocaban el arpa, empezaron a tocar aquí el tiple. Y quienes los han visto, aseguran que usan un gran sombrero y zapatos con punta. Los duendes gustan de los niños a quienes atraen con dulces y juguetes. Cuando un niño escucha el sonido del tiple muy cerca de su oído, significa que el duende está muy lejos, en cambio cuando lo escucha en la lejanía, el duende está a su lado. Los duendes raptan a los niños, los llevan a los bosques y a los ríos y sus familiares y amigos jamás vuelven a verlos.





A CONTINUACIÓN



Realiza una lectura silenciosa del texto y luego, léelo por turnos en voz alta con tu compañero de pupitre. Durante la lectura del texto ten en cuenta lo siguiente:

El español tiene cinco vocales a, e, i, o, u. El namtrik tiene también cinco, a, e, **o**, i, u. Podemos observar que el namtrik no tiene la vocal o.

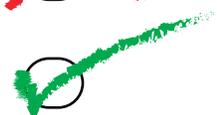
Es entonces importante, cuando hablamos español, no pronunciar la vocal **u** como una **o**.

Ejemplo

A mí me gusta el jugo de lolo.



A mí me gusta el jugo de lulo.



4

A continuación relaciona las dos columnas, uniendo con una flecha las palabras que tienen significados parecidos.

Recuerda que

Las palabras que tienen un significado igual o muy parecido se denominan **sinónimos**.

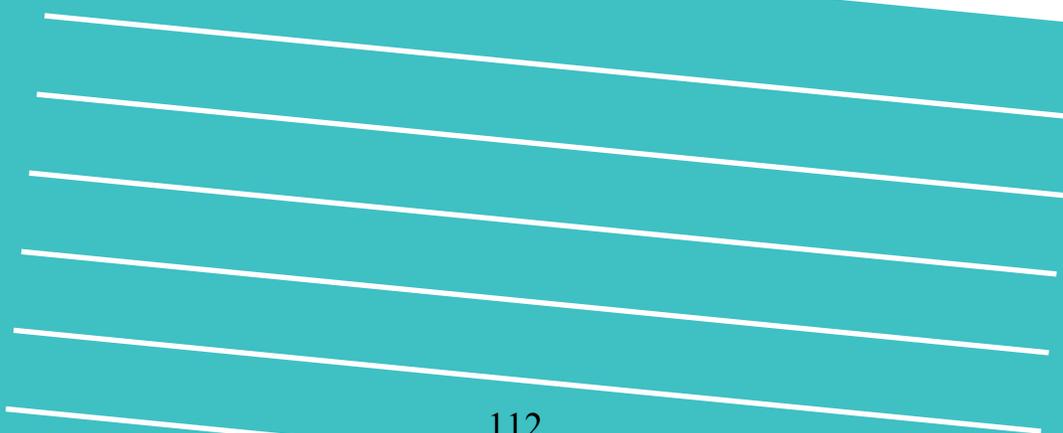
Poderoso
Furioso
Atraer
Lejanía
Expulsar
Demonio
Orgullosa

Diablo
Distancia
Potente
Altivo
Rabioso
Echar
Seducir

5

Junto a tu compañero de pupitre responde a las siguientes preguntas

¿Qué emoción te produce el relato de *El duende*?
¿Por qué?





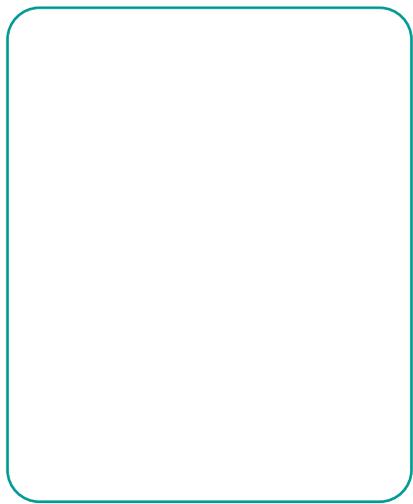
A CONTINUACIÓN

¿Qué emoción te produce el relato de *El duende*? ¿Por qué?

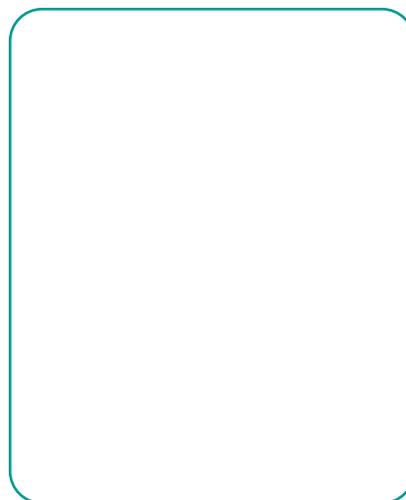
Las historias, narraciones o relatos pueden provocar emociones diferentes. La *comedia*, por ejemplo, provoca alegría o risa y la *tragedia*, tristeza. Las historias que provocan miedo pertenecen al género de terror y en muchos casos están relacionadas con hechos no explicables, por lo cual es necesario recurrir a lo sobrenatural o a lo fantástico.



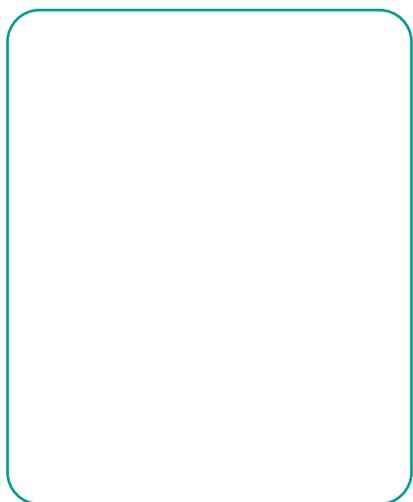
Describe los siguientes personajes que aparecen en el texto y haz un dibujo de cada uno de ellos. Vístelos con el traje de la comunidad misak.



Dios Padre



Luzbel



Ángeles



Duende



¿Qué es lo que más te gusta del relato El duende? ¿Qué es lo que menos te gusta?

Describe los dos instrumentos musicales representados en las siguientes imagenes:





Expresión oral

¿Conoces algún instrumento musical parecido en el resguardo de Guambía?
¿Quién lo toca y en qué ocasiones? ¿Te gusta su sonido?

Al escribir es importante poner atención a la correcta separación de las palabras. Intenta separar cada una de las palabras con guiones para que reflexiones respecto a su extensión.

Ejemplo: Lamuchacha de la tienda ✗

La-muchacha-de-la-tienda ✓

Abrola puerta ✗

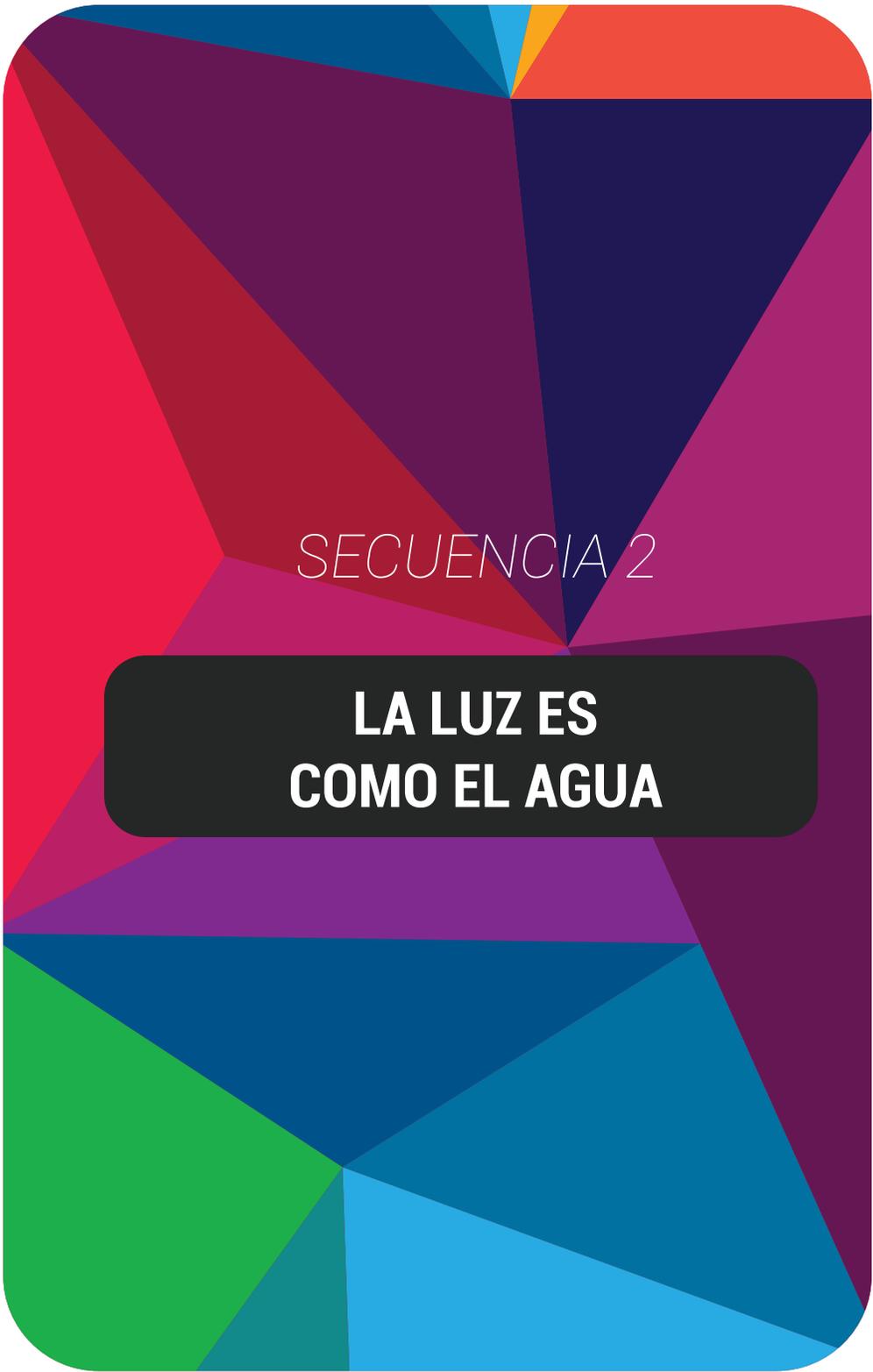
Abro-la-puerta ✓

Nota: En español los artículos definidos (el, la, los, las) no se unen nunca con el nombre o sustantivo (Ejemplo: el gato, los niños, las casas, la escuela).

PARA LA CASA

¿Conoces alguna narración o leyenda de la cultura misak que produzca temor o miedo? Escríbela en 15 renglones para la próxima clase. Si no conoces ninguna imagínala y escríbela.





SECUENCIA 2

**LA LUZ ES
COMO EL AGUA**

SECUENCIA 2

ESPAÑOL COMO L2

Título	<i>La luz es como el agua</i>
Material impreso	Sí
Autor	Mónica Emma Lucía Chamorro Mejía
Objetivos	<p>Trasladar la acción del relato al contexto próximo del resguardo, con el fin de crear un relato intercultural que les permita mediar entre la propia cultura y la de la L2.</p> <p>Permitir que los alumnos reflexionen sobre las diferencias del contexto físico en oposición a la semejanza de las relaciones familiares en ambas culturas.</p> <p>Analizar la oposición fonológica /d/~t/.</p> <p>Ejercitarse en el uso de la marca de género en el adjetivo y en el sustantivo.</p> <p>Recordar la importancia del uso del artículo.</p> <p>Mejorar las destrezas relacionadas con la comprensión lectora.</p> <p>Mejorar las destrezas relacionadas con la producción escrita.</p> <p>Adquirir nuevas unidades léxicas.</p>
Destrezas	Comprensión lectora y expresión escrita
Nivel	B2
Destinatario	Niños de quinto grado de educación primaria hablantes de namtrik
Contenidos lingüísticos	Fonético/fonológico: oposición fonológica entre /d/~t/; morfología: uso de la marca de género y concordancia entre artículo y sustantivo.
Contenidos interculturales	<p>Competencia de mediación: "...que dé sentido a todas las 'puestas en relación', entre lenguas, entre culturas y entre personas". MAREP (2008)</p> <p>Competencia de negociación: "una competencia de negociación, que fundamente la dinámica de los contactos y relaciones en contexto de alteridad". MAREP (2008)</p>



¿Has montado en canoa o en barco alguna vez?



Dibuja un paisaje acuático.



GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Autor colombiano. Destacó, sin duda, como uno de los más grandes narradores de la literatura del siglo XX. Figura fundamental del conocido *boom* latinoamericano, sobre todo por su trabajo dentro del realismo mágico. En 1982, García Márquez recibió el galardón más importante de su carrera, el Premio Nobel de Literatura, otorgado como reconocimiento a toda su obra.

García Márquez nació y se crió en Aracataca, localidad que luego tendría una importancia clave en muchas de sus obras más conocidas, en una familia cuyo abuelo, coronel, fue una gran influencia en el joven escritor.

La luz es como el agua

Gabriel García Márquez

(adaptación)

En Navidad los niños volvieron a pedir un bote de remos.

-De acuerdo -dijo el papá, lo compraremos cuando volvamos a Cartagena.

Totó, de nueve años, y Joel, de siete, estaban más decididos de lo que sus padres creían.

No -dijeron a coro-. Nos hace falta ahora y aquí.

Para empezar -dijo la madre-, aquí no hay más aguas navegables que la que sale de la ducha.

Tanto ella como el esposo tenían razón. En la casa de Cartagena de Indias había un patio con un muelle sobre la bahía, en cambio aquí en Madrid vivían apretados en un apartamento. Pero al final ni él ni ella pudieron negarse, porque les habían prometido un bote de remos si se ganaban el primer puesto del tercer año de primaria y se lo habían ganado. Así que el papá lo compró sin decirle nada a su esposa.

La noche del miércoles los padres se fueron al cine. Los niños cerraron las puertas y las ventanas y rompieron la bombilla encendida de una lámpara de la sala. Un chorro de luz dorada y fresca como el agua empezó a salir de la bombilla rota y lo dejaron correr hasta que el nivel llegó a cuatro palmos. Entonces sacaron el bote y navegaron a placer por la casa.



Haz una lectura silenciosa de la adaptación del texto *La luz es como el agua* de Gabriel García Márquez.



¿Cuál es la idea central del texto? Con tu compañero de pupitre haz un breve resumen.



Lee el resumen ante la clase. Para hacerlo toma en cuenta lo siguiente:

Recuerda que en español existen dos consonantes que tienen una pronunciación parecida pero que representan sonidos diferente, la letra t y la letra d. Por esta razón, no debes decir:

Tengo tiez años. 
Tengo diez años. 

Aprenter mejor a hablar el español. 
Aprender mejor a hablar el español. 



6

Con tu compañero de pupitre responde a las siguientes preguntas:

¿Dónde ocurre la historia? ¿En el campo o en una ciudad? ¿En una casa o en un apartamento?

¿Cuál es el regalo que quieren los niños? ¿Por qué a los padres les parece un regalo poco útil?

Describe a los protagonistas de la historia.

¿Cómo emplean el regalo los niños?

¿Los niños consiguen el regalo que desean? ¿Cómo lo consiguen?

7

Encuentra las siguientes palabras en el texto y haz una frase con cada una de ellas:

Bote
Remos
Navegables
Bombilla
Palmos

Para redactar las frases anteriores no olvides tener en cuenta:

En español, las terminaciones de ciertas palabras (sustantivos, adjetivos, artículos y algunos pronombres) nos indican su género, es decir si son femeninas o masculinas. Aunque hay muchas excepciones, en general se puede decir que las palabras terminadas en *-o* son masculinas y las terminadas en *-a* son femeninas (ej. perro – lindo – tuyo; perra – linda – tuya). Al escribir o al hablar, estamos obligados a usar el mismo género en una misma frase.

Ejemplo:

Trajo la perro y lo bañó. 

Trajo el perro y lo bañó. 

La escuela es limpio. 

La escuela es limpia. 



A continuación, imagina qué aspectos de *La luz es como el agua*, tendrías que modificar para ubicar el cuento en tu resguardo y transformar a los protagonistas en miembros de la comunidad misak. Responde a las siguientes preguntas:

Si el relato sucediera en el resguardo de Guambía, ¿la familia viviría en una casa o en un apartamento?

¿Los niños pedirían el mismo regalo?

¿Un bote de remos tendría alguna utilidad en el resguardo?



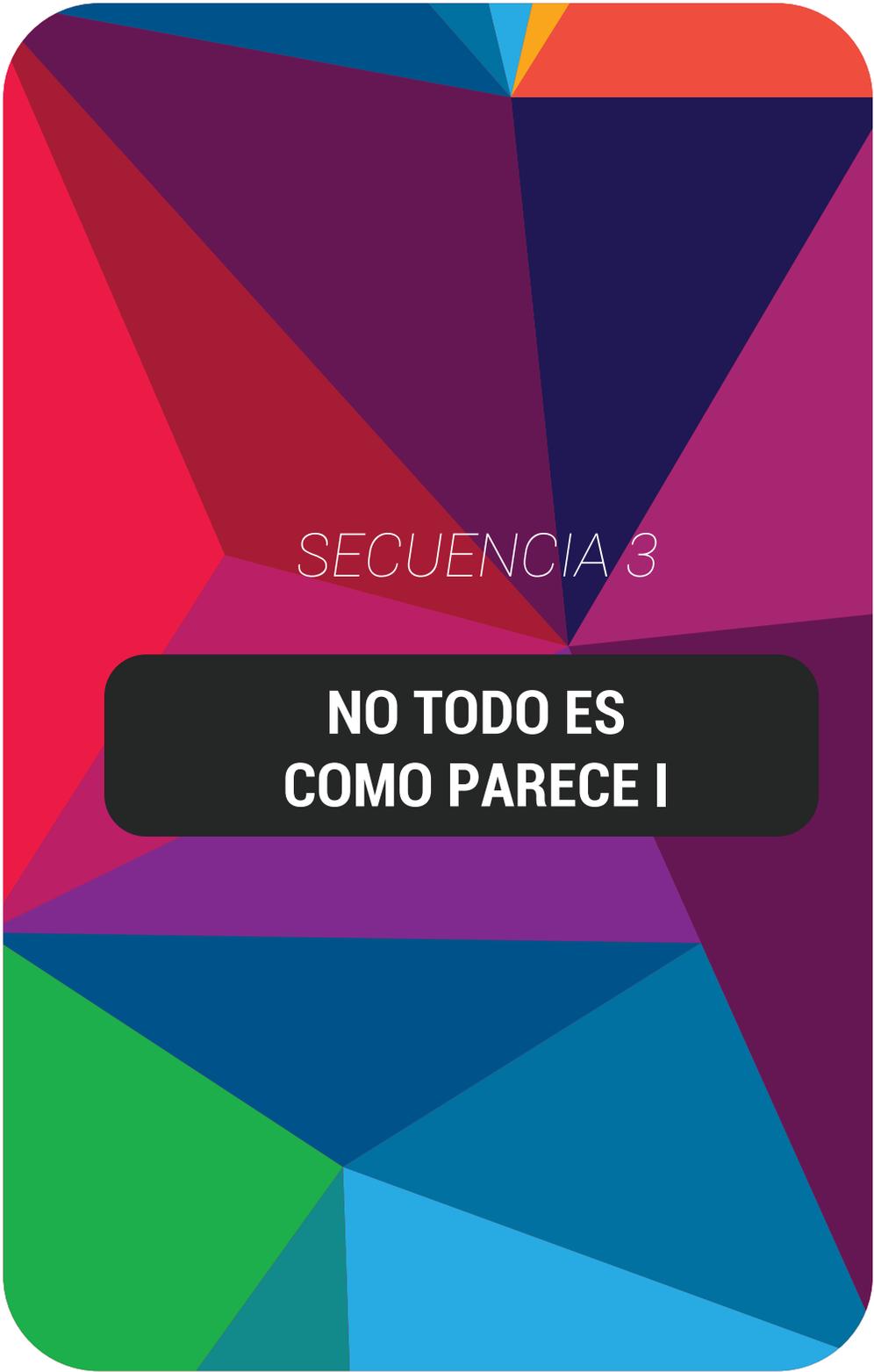
A continuación, escribe un relato de máximo 30 renglones en el que narres lo que pasaría si el cuento *La luz es como el agua*, sucediera dentro del resguardo y con personas de la comunidad misak

A large rectangular area with horizontal lines for writing, overlaid on a faded background image of a group of people, including children, gathered around a table with food.



Finalmente, haz un dibujo en el que representes los lugares y personajes que acabas de describir.





SECUENCIA 3

**NO TODO ES
COMO PARECE I**

SECUENCIA 3

ESPAÑOL COMO L2

Título	<i>No todo es como parece</i>
Material impreso	Sí
Autor	Mónica Emma Lucía Chamorro Mejía
Objetivos	<p>Avanzar en una visión crítica de culturas diferentes a la propia, superando los estereotipos.</p> <p>Analizar la propia cultura a la luz de otras culturas, para potenciar una mirada exterior de la propia identidad.</p> <p>Morfología: ejercitarse en el uso de la marca de número.</p> <p>Ortografía: practicar el uso correcto de las mayúsculas.</p> <p>Mejorar las destrezas relacionadas con la comprensión lectora.</p> <p>Mejorar las destrezas relacionadas con la producción escrita.</p> <p>Adquirir nuevas unidades léxicas.</p>
Destrezas	Comprensión lectora y expresión escrita
Nivel	B2
Destinatario	Niños de quinto grado de educación primaria hablantes de namtrik
Contenidos lingüísticos	Morfológico, ortográfico.
Contenidos interculturales	<p>Competencia de mediación: "...que dé sentido a todas las 'puestas en relación', entre lenguas, entre culturas y entre personas".</p> <p>Competencia de negociación: "una competencia de negociación, que fundamente la dinámica de los contactos y relaciones en contexto de alteridad". MAREP (2008)</p>



ANTICIPACIÓN

1

Con tu compañero de pupitre, observa las siguientes tres fotografías e imagina las respuestas de las siguientes preguntas:

¿De qué país crees que es cada persona?

¿Crees que nació en alguna ciudad que conoces o que has oído nombrar? ¿Cuál?

¿A qué se dedica?



2

Lee tus respuestas al grupo y compáralas con las de tus compañeros.



Ricardo Narváez

Nació en Sandoná, departamento de Nariño. Lo que más le gusta de su ciudad natal son los carnavales y los festivales, el clima templado y el calor humano de las personas. Su comida favorita es el cuy y el arroz con pollo. Dedicó su tiempo libre a bailar danzas folklóricas.

Pedro Pablo Blanco

Nació en Bogotá, la capital de Colombia. Lo que más le gusta de su ciudad son los cerros que la rodean y su gran vida cultural. En su tiempo libre le encanta ir a cine con su novia, escuchar música o tocar algún instrumento. Su comida favorita es el ajiaco y los pasteles de arracacha.



Jorge Luis Viveros

Nació en Buenaventura, un puerto sobre el Pacífico en el departamento del Valle del Cauca. Lo que más le gusta de su ciudad natal es el mar y la diversidad ecológica. Su comida favorita son los camarones y los espaguetis. En su tiempo libre le gusta compartir con sus amigos. Es estudiante de Biología.

Para realizar esta lectura ten en cuenta:

En español siempre se debe señalar la cantidad de personas, animales o cosas a las que nos estamos refiriendo, es decir que debemos marcar su número. Cuando hablamos de una sola persona (o animal o cosa) decimos que es singular; si es más de una decimos que es plural.

*La regla general indica que basta añadir una **-s** al singular, si termina en vocal, o **-es** si termina en consonante (ej. perro > perros; lindo > lindos; árbol > árboles; canción > canciones).*

Al escribir o al hablar, estamos obligados a usar el mismo número en una misma frase.

Ejemplos: Los perro grandes corre rápido

Los perros grandes corren rápido



Compara tus hipótesis con la nota biográfica de Pedro Pablo, Jorge Luis y Ricardo. ¿Coinciden tus respuestas? ¿Cuáles son diferentes?

***Hipótesis: 1. f.**

Suposición de algo posible o imposible para sacar de ello una consecuencia.

(Diccionario de la R.A.E)



Escribe tu propia nota biográfica. Usa como modelo la de los personajes estudiados. Compléméntala con un dibujo.

A large rounded rectangular box with a teal border. On the left side, there are 15 horizontal lines for writing. In the center of the box, there is a small orange triangle pointing to the right.

Ve a la biblioteca de tu escuela. Allí, junto a tu compañero de pupitre, escoge una de las siguientes culturas e investiga sobre ella:

CHINA

RUSA

ESPAÑOLA

A continuación responde a las siguientes preguntas:

CULTURA:

COSTUMBRES:

RELIGIÓN:

FESTIVIDADES:

LENGUA:

ASPECTO FÍSICO (REALIZA UN DIBUJO):



¿Cuál es la festividad más importante para la comunidad misak?
¿En qué época del año se celebra?





Realiza una breve descripción de la misma y dibuja una ilustración que nos muestre algunos detalles de la fiesta.

Para tomar en cuenta:

Recuerda que debes usar correctamente las mayúsculas y las minúsculas cuando escribes un texto.

Como regla general, las mayúsculas se usan al principio de un párrafo, después de punto seguido o de punto y aparte, después de puntos suspensivos, cuando estos no cierran frase.

También se usan para escribir los nombres propios.

En Colombia una de las festividades más importantes es la Navidad. Veamos cómo se celebra en Bogotá, la capital del país:



Para celebrar la Navidad en Bogotá, las personas suelen reunirse con toda su familia alrededor del pesebre y del árbol. Lo primero que se hace es rezar la novena del Niño Jesús, que incluye cantar los gozos y villancicos.

Después, se suelen comer dulces y otras golosinas a la espera de la media noche, momento en el que se reparten los regalos y se sirve una cena especial. Finalmente, los niños suelen ir a dormir y los adultos continúan la fiesta bailando salsa, merengue, vallenato y otros ritmos populares



10

Expón tus respuestas al grupo y responde a las siguientes preguntas:

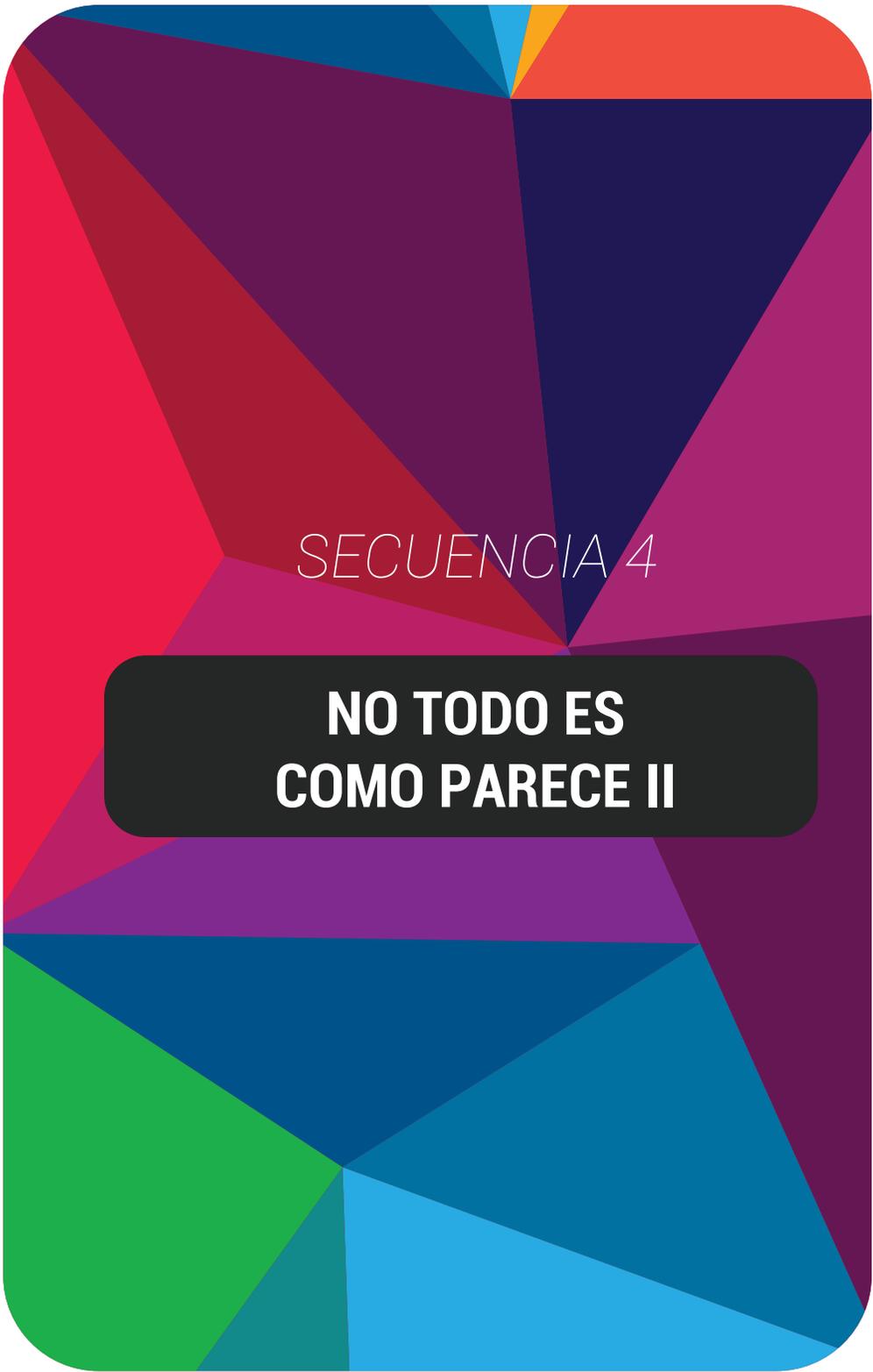
¿A qué cultura de las estudiadas (rusa, china, española) se parece más el pueblo misak? ¿A cuál menos? ¿Por qué?

¿Cuál te gusta más?
¿Por qué?



EN CASA:

Describe tu cultura, tomando en cuenta los aspectos estudiados en el ejercicio anterior



SECUENCIA 4

**NO TODO ES
COMO PARECE II**

SECUENCIA 4

ESPAÑOL COMO L2

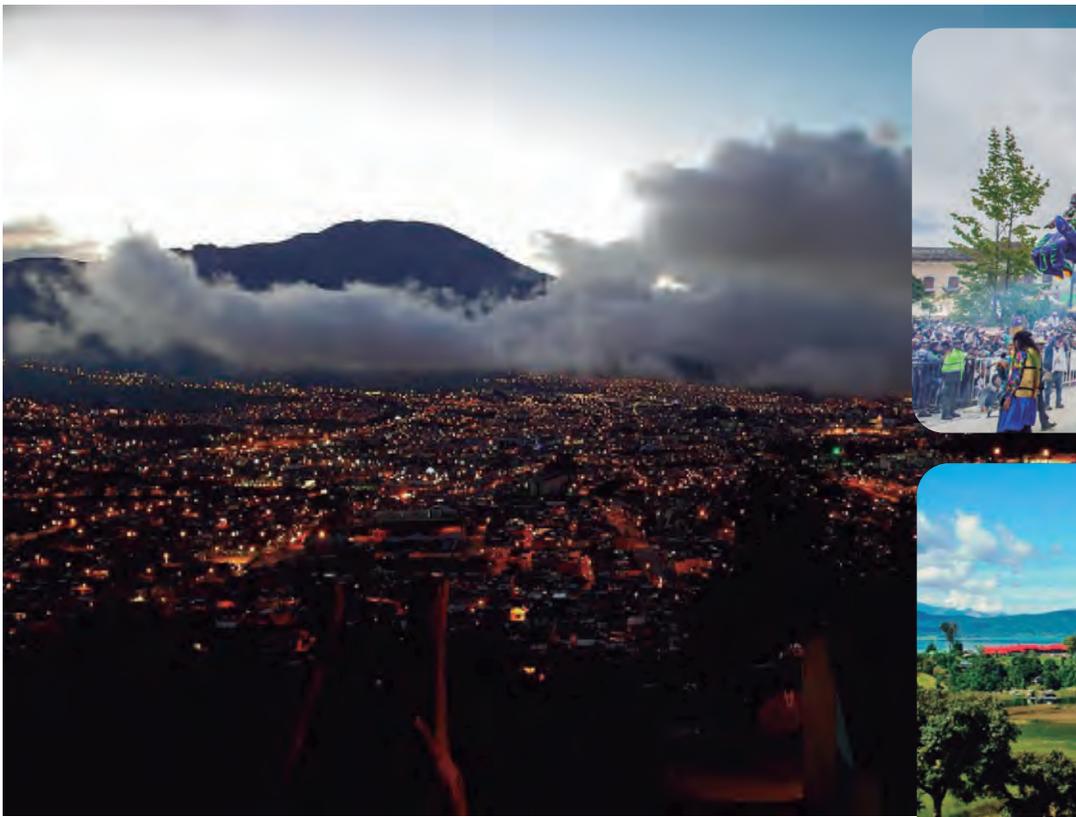
Título	<i>Nada es lo que parece 2</i>
Material impreso	Sí
Autor	Mónica Emma Lucía Chamorro Mejía
Objetivos	<p>Avanzar en una visión crítica de culturas diferentes a la propia, superando los estereotipos.</p> <p>Analizar la propia cultura a la luz de otras culturas, para potenciar una mirada exterior de la propia identidad.</p> <p>Ortografía: practicar el uso de la tilde.</p> <p>Sintáctico: uso del artículo y posición del adjetivo respecto al sustantivo</p> <p>Mejorar las destrezas relacionadas con la comprensión lectora.</p> <p>Mejorar las destrezas relacionadas con la producción escrita.</p> <p>Adquirir nuevas unidades léxicas.</p>
Destrezas	Comprensión lectora y expresión escrita
Nivel	B2
Destinatario	Niños de quinto grado de educación primaria hablantes de namtrik
Contenidos lingüísticos	Ortografía, sintaxis
Contenidos interculturales	<p>Competencia de mediación: "...que dé sentido a todas las 'puestas en relación', entre lenguas, entre culturas y entre personas".</p> <p>Competencia de negociación: "una competencia de negociación, que fundamente la dinámica de los contactos y relaciones en contexto de alteridad". MAREP (2008)</p>

1

Ubica en el mapa de Colombia los siguientes departamentos:

- Nariño (Pasto)
- Cundinamarca (Bogotá)
- Antioquia (Medellín)
- Valle del Cauca (Cali)
- Cauca (Popayán)





Nariño: es un departamento del suroccidente de Colombia.

Con una geografía determinada por la cordillera de los Andes, su principal actividad es la agricultura. Su capital es Pasto, ciudad localizada en las faldas del volcán Galeras. Su fiesta más importante es el Carnaval de Negros y Blancos que se celebra durante el mes de Enero.

Las personas de Nariño suelen denominarse *pastusos*.



Cundinamarca: es la región del país donde se encuentra la capital, Bogotá, ciudad que reúne personas de todos los lugares de Colombia y en la que se encuentra el Palacio de Bolívar, residencia del presidente de los colombianos. Bogotá es una ciudad moderna y cosmopolita, con un importante desarrollo industrial y cultural. Entre otros atractivos turísticos encontramos el cerro de Monserrate, el Museo Nacional y el Museo del Oro. Las personas de Bogotá suelen denominarse *rolos*.



Antioquia: es una de las regiones con mayor desarrollo económico del país. Su capital es Medellín, la segunda ciudad en población e importancia estratégica después de Bogotá; se distingue por su desarrollo urbano e industrial y fue elegida como la ciudad más innovadora del mundo en 2013. Su fiesta más importante es la Feria de las Flores que se celebra en el mes de agosto de cada año. Las personas de Antioquia suelen denominarse *paisas*.



Valle del Cauca: es un departamento del sur de Colombia que se distingue por sus grandes cultivos de caña de azúcar. Su capital es Cali, la tercera ciudad más poblada del país y se distingue no solo por su desarrollo económico, sino también por ser la capital deportiva del país, pues en ella se han celebrado importantes eventos deportivos a nivel internacional. Cali es reconocida por ser la capital mundial de la música salsa y su fiesta más importante es la Feria de Cali que se celebra en el mes de diciembre. Las personas de Cali suelen denominarse *caleños*.



Cauca: departamento del suroccidente cuya capital es Popayán. Esta ciudad se caracteriza por su vida cultural y por ser una ciudad universitaria que alberga gran cantidad de estudiantes de todas las ciudades del país. En ella se celebra anualmente el Festival Gastronómico Internacional y el Festival Internacional de Música Religiosa. Su festividad más importante es la Semana Santa, momento en el que se llevan a cabo las famosas procesiones, consideradas Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad. A quienes nacen en Popayán se les llama *patojos*.



Escoge una región entre las cinco reseñadas, lee atentamente el texto y toma nota en tu cuaderno de la siguiente información:

- Capital:
- Actividad económica:
- Característica principal:
- Fiesta más importante:



A continuación, en una plenaria de la clase, expón la información del departamento que escogiste.

3

En parejas, con tu compañero de pupitre, redacta un cuadro informativo acerca del Resguardo de Guambía, similar a los que acabas de leer. No olvides incluir su ubicación, aspectos geográficos, actividad económica y festividades importantes. Realiza también un dibujo de alguna de las características antes mencionadas.



Para realizar el ejercicio anterior no olvides tener en cuenta:

Todas las palabras tienen acento (golpe de voz en alguna de sus sílabas), pero no todas llevan tilde o acento gráfico. Las siguientes son las reglas generales para tildar las palabras en español:

- Las palabras que tienen acento en la última sílaba (agudas), llevan tilde cuando terminan en -n, en -s o en vocal. Ej: busqué, león, después.
- Las palabras que tienen acento en la penúltima sílaba (graves o llanas), llevan tilde cuando no terminan en -n, en -s o en vocal. Ej: ángel, azúcar, lápiz.
- Las palabras que tienen acento en la penúltima o en la antepenúltima sílaba (esdrújulas y sobreesdrújulas), llevan tilde siempre. Ej. Sábado, número, cómanselo.

ESTEREOTIPOS

Como los otros me ven



Como me ven cuando les digo que soy mexicana.



Las personas suelen atribuir diferentes cualidades y defectos a personas pertenecientes a una determinada cultura (país, ciudad, región, resguardo). Estas imágenes o ideas comúnmente aceptadas se denominan estereotipos y no suelen corresponder necesariamente a lo que las personas son realmente. Los estereotipos positivos suelen señalar cualidades mientras que los negativos, defectos.

En Colombia existen diferentes estereotipos respecto a los habitantes de cada una de las regiones del país. A continuación, encontrarás tres estereotipos de cada una de las cinco regiones que acabamos de estudiar.



NARIÑO (PASTUSO)

- TRISTE
- REGIONALISTA
- RESERVADO



BOGOTÁ (ROLO)

- ORGULLOSO
- RICO
- IMPACIENTE



MEDELLÍN (PAISA)

- PÍCARO
- CHARLATÁN
- MATERIALISTA

CALI (CALEÑO)

- RUMBERO
- LENTO
- OCIOSO



POPAYÁN (PATOJO)

- DESCORTÉS
- DESCONFIABLE
- AUTORITARIO



4

Busca otras formas de denominar los estereotipos tomando en cuenta su aspecto positivo, como en el ejemplo de la página siguiente. Señala la opción correcta y discute tus respuestas con un compañero.

Ejemplo

Pastuso

- | | |
|--------------|--|
| Triste | - Poco amistoso
- Serio |
| Reservado | - Mentiroso
- Tímido |
| Regionalista | - Amante de lo propio
- Desprecia a los extranjeros |

Rolo

- | | |
|------------|---|
| Orgullosa | - Seguro de sí mismo
- Cree que los otros son inferiores |
| Rico | - Se apropia de lo ajeno
- Trabajador |
| Impaciente | - Los demás hacen las cosas mal
- Le gusta la eficacia |

Paisa

- | | |
|--------------|--|
| Materialista | - Negociante
- Solo piensa en el dinero |
| Pícaro | - Engañador
- Inteligente |
| Charlatán | - Elocuente
- Engañador |

Caleño

Ocioso - Perezoso
- Sabe disfrutar del tiempo libre

Rumbero - Alegre
- Poco serio

Lento - Holgazán
- No tiene prisa

Patojo

Descortés - Grosero
- Directo

Desconfiable - Cauteloso
- Poco claro

Autoritario - Le gusta el orden
- Quiere mandar a los demás

5

Compara tus resultados con los del resto de la clase

EN CASA:

Escoge otra región del país, diferente a las estudiadas (santandereanos, llaneros, costeños, huilenses, etc.) y escribe un texto en el que describas sus características.

Para redactar este texto ten en cuenta:

Los sustantivos no suelen aparecer solos sino que van acompañados de otras palabras que los modifican y determinan, entre estas palabras encontramos los artículos. Estos anticipan el género y el número del sustantivo y puede ser:

- Definidos (el, la, los, las) que acompañan a personas, animales y cosas que ya conocemos. Ej: El perro de Juan se llama Rino.
- Indefinidos (uno, una, unos, unas) que acompañan personas, animales y cosas que no conocemos. Los padres de Juan le regalaron un perro.



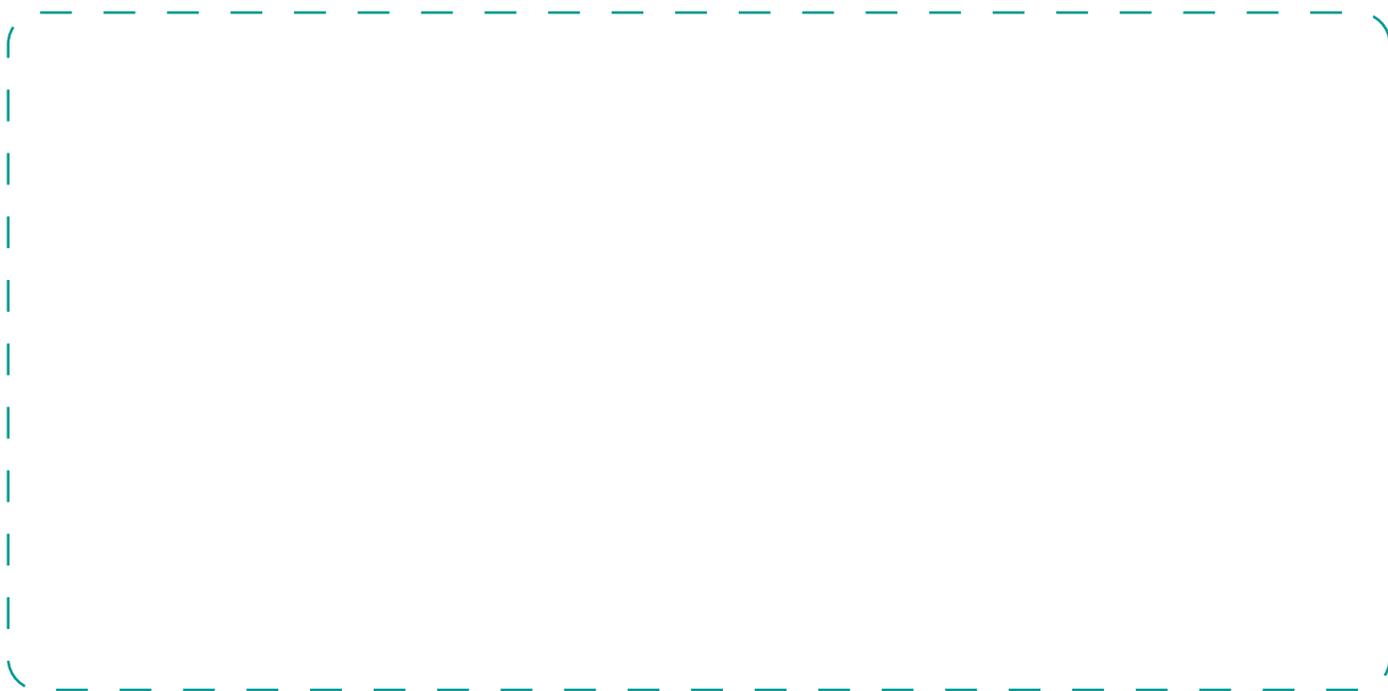
EN CASA:

De las cinco estudiadas, escoge la ciudad o región que más llamó tu atención y haz un dibujo que la represente.



EN CASA:

Toma un cuento tradicional misak y transfórmalo de modo que lo que sucede se ubique en una ciudad. Puede ser Popayán o Cali u otra ciudad cualquiera que conozcas. Dibuja su respectiva ilustración.



#NosRelacionamosEnRed. Proyecto de intervención en situaciones de aislamiento social

M.^a Carmen Fernández López y Elisa de las Fuentes Gutiérrez

Universidad de Alcalá

RESUMEN: Se presenta en este artículo *#NosRelacionamosEnRed*, un proyecto de intervención social creado por los grupos GIELEN y ELENyA de la Universidad de Alcalá para estudiar el impacto del confinamiento en el hogar y aislamiento social de aquellos niños y adolescentes que se encontraban en el año 2020 en un proceso incipiente de integración sociolingüística y cultural, y proponer acciones conjuntas con los profesionales de la educación. Se exponen, además, los resultados de la primera fase del proyecto, fruto del análisis de la información generada a través de las redes sociales, y se advierte la necesidad de continuar investigando para encontrar propuestas educativas que ayuden a paliar la posible brecha en la integración que pudiera haberse producido durante el confinamiento en el hogar.

PALABRAS CLAVE: Integración sociolingüística, integración cultural, niños, adolescentes, aislamiento social, comunicación.

#NosRelacionamosEnRed. Project for intervention in situations of social isolation

ABSTRACT: This article presents *#NosRelacionamosEnRed*, a social intervention project created by the GIELEN and ELENyA groups at the University of Alcalá aimed at studying the impact of home confinement and social isolation of children and adolescents, who were in an early process of sociolinguistic and cultural integration in 2020. Likewise, the project aims at proposing joint actions with education professionals. On the other hand, this article also presents the results of the first phase of the project, derived from the analysis of the information generated through the use of social networks. Finally, it notes the need for further research that seeks to find educational proposals capable of helping to bridge the potential gap in integration that may have occurred during home confinement.

KEYWORDS: Sociolinguistic integration, cultural integration, children, adolescents, social isolation, communication.

1. Introducción

En las siguientes páginas presentamos un proyecto de intervención social titulado #NosRelacionamosEnRed⁴⁷ desarrollado con el objetivo de estudiar e intervenir en las consecuencias sufridas por el cierre de las aulas y el confinamiento en el hogar motivados por la pandemia ocasionada por el COVID-19. En marzo de 2020⁴⁸ con el fin de evitar la propagación del virus y el contagio se impusieron normas de aislamiento y distanciamiento interpersonal que truncaron el desarrollo de las habilidades comunicativas de niños y adolescentes, en general, y el proceso de integración sociolingüística y cultural de alumnado inmigrante de reciente incorporación al centro escolar, en muchos casos con desconocimiento del idioma. El miedo, la precaución y el cuidado del otro se convirtieron en una prioridad, dejando de lado procesos de integración social, de desarrollo de las competencias comunicativas o del logro del bienestar emocional.

La observación del impacto de esta anómala situación entre la población infantil y adolescente, mediante la recogida de información a través de las redes sociales, y el análisis de las respuestas recibidas, permitirían actuar rápidamente en el ámbito educativo y social para paliar los posibles efectos adversos en el desarrollo del escolar. Por ese motivo, la iniciativa se dirigió a docentes y educadores encargados de la formación de niños y adolescentes de 6 a 17 años, y en especial a los que tenían en sus aulas alumnos inmigrantes de reciente incorporación al contexto escolar, que se encontraban en un proceso incipiente de integración sociolingüística y cultural antes de que se cerraran las aulas a causa del COVID-19.

El proyecto se enmarca en las labores que están realizando los grupos de innovación e investigación de la Universidad de Alcalá GIELEN (Grupo de Innovación en Enseñanza de la Lengua Española a Niños) y ELENyA (Grupo de Investigación en Enseñanza de la Lengua Española a Niños y a Adolescentes) con relación a la enseñanza de la lengua española y al estudio de las habilidades y capacidades comunicativas de los niños y adolescentes, sobre todo en contextos escolares, en el marco de INMIGRA3-CM (ref. H2019/HUM-5772), la red de

⁴⁷ El proyecto se presentó en el Hackathon Virtual de la Comunidad de Madrid celebrado del 4 al 13 de abril de 2020 con el lema #VenceAlVirus. Se puede acceder al resumen del mismo en el catálogo de proyectos seleccionados publicado por la Consejería de Ciencia, Universidades e Innovación de la Comunidad de Madrid en el siguiente enlace: https://www.madrimasd.org/uploads/proyectos_mejorconsiderados_vfinal.pdf (p. 114).

⁴⁸ Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo y Real Decreto-ley 10/2020, de 29 de marzo, en los que el Gobierno de España establece el estado de alarma y unas semanas después endurece las medidas del confinamiento a causa del coronavirus.

Grupos de la Comunidad de Madrid que se encarga del estudio de la integración de la población inmigrante desde diferentes perspectivas.



Con motivo del Hackathon Virtual que la Comunidad de Madrid celebró del 4 al 13 de abril de 2020 bajo el lema #VenceAlVirus, se activó el proyecto #NosRelacionamosEnRed en uno de los retos planteados por la organización, el reto de *Comunidad*, para responder a la pregunta lanzada por los creadores del Hackathon: “¿Cómo podemos crear comunidad y cuidar a las personas ante epidemias o situaciones de aislamiento ahora y en los próximos meses?”. La investigación que presentamos se planteó con el objetivo de promover acciones educativas conjuntas con los profesionales de los centros docentes y frenar los efectos del COVID-19 en los colectivos más vulnerables, partiendo del núcleo familiar en el que se encontraban confinados los informantes.

Intereses semejantes han movido a otros investigadores, como Rodicio García *et al.* (2019), que emprendieron una amplia recogida de información entre estudiantes, principalmente universitarios, a través de cuestionarios, preocupados por las consecuencias de la reconocida brecha digital existente en el ámbito educativo. La dificultad con la que cuentan los alumnos al enfrentarse al uso de las nuevas tecnologías puede ser ocasionada por problemas de accesibilidad, sobre todo, en los ámbitos más desfavorecidos, entre los que se encuentra el colectivo de inmigrantes en la mayoría de las ocasiones; o por carecer de competencias digitales para su uso y explotación. Sea el que sea el motivo que ocasiona dicha brecha digital, la situación se ve agravada en situaciones extremas como la que surgió en marzo de 2020 a causa del confinamiento sufrido por la pandemia ocasionada por el COVID-19. La mayoría de la población en España cuenta con el equipamiento básico para acceder a internet, y así lo corroboran en su estudio Rodicio García *et al.*; otra cosa es la capacitación y la competencia para hacer uso de esos recursos con fines educativos. La estrategia nacional de prevención y lucha contra la pobreza y la exclusión social aprobada por el Consejo de Ministros el 22 de marzo de 2019 para su aplicación hasta 2023 (Gobierno de España 2019) se organiza en torno a cuatro metas: combatir la pobreza, inversión social en las personas, protección social ante los riesgos del ciclo vital y eficacia y eficiencia de las políticas. Los flujos migratorios además constituyen un importante factor condicionante en la tasa de riesgo de pobreza infantil (menores de 18 años); así en 2017 el 22 por ciento de los menores residentes en España

era de origen inmigrante (un 15,3 por ciento contaba con dos progenitores nacidos fuera y un 6,7 descendía de parejas mixtas), y 2 de cada 3 menores con dos progenitores nacidos fuera de la UE (65,4 por ciento) se encontraba en riesgo de pobreza, frente al 22 por ciento de los menores en hogares con dos progenitores nacidos en España (Gobierno de España 2019: 26). En estas condiciones la tasa de abandono educativo temprano y la tasa de repetición en estos grupos resultan ser especialmente elevadas; junto a otras carencias asociadas como el hecho de no participar de las actividades y acontecimientos escolares por los que haya que pagar (viajes, deportes, instrumentos musicales...) o falta de libros adecuados a su edad y otros materiales educativos, entre los que por supuesto se incluyen los que dependen de las nuevas tecnologías (ordenadores, tabletas o móviles). Esta brecha social evidente, agravada con procesos de inmigración, pero no solo afectando a estos grupos poblacionales, no había mejorado sustancialmente cuando surgió en marzo de 2020 la necesidad de reorganizar el sistema de impartición y seguimiento de las clases; el acceso a los materiales docentes a través de las nuevas tecnologías desde los hogares supuso un importante retroceso en la evolución escolar de los grupos más vulnerables por falta de medios y de habilidades para su uso.

Nuestra propuesta de intervención educativa se encuentra en la línea de iniciativas que se van consolidando en los centros escolares basadas en la experimentación con las redes sociales como espacios educativos virtuales en los que se propician interacciones de cooperación e igualdad (Barragán Sánchez y Ruiz Pinto 2013; Muñoz Prieto *et al.* 2013). La creación de comunidades de aprendizaje basadas en las redes sociales virtuales permite que todos sus miembros accedan fácilmente a la información, compartan recursos y experiencias y, como consecuencia, se creen relaciones interpersonales fluidas cargadas de afectividad.

La implementación de nuestro proyecto se llevó a cabo siguiendo un planteamiento cualitativo de investigación-acción organizado en una primera fase de diagnóstico y análisis de la realidad, seguida del diseño de propuestas de acción educativa, la puesta en práctica y observación de resultados. La recogida de datos e información entre los diferentes grupos de escolares pudo llevarse a cabo con relativa facilidad y rapidez puesto que el confinamiento social y el uso de las redes sociales para la comunicación entre iguales permitió acceder a una muestra representativa en un corto periodo de tiempo. El método etnográfico en el que se fundamentaba el proyecto se evidenció en la recogida de información de carácter situacional, colaborativa y participativa sobre los intercambios comunicativos de los niños y adolescentes durante el confinamiento; se prepararon cuestionarios que fueron difundidos con la mediación del equipo del proyecto a través de

plataformas gratuitas que provocaban la emisión de mensajes de ánimo, relatos de experiencias y dibujos.

Los cuestionarios que se enviaron a las familias constaban de 14 preguntas organizadas en diferentes bloques: datos personales, relaciones interpersonales y comunicación escrita. En el primer bloque se solicitó el nombre, la edad y lugar donde residían los estudiantes (preguntas 1, 2 y 3); en el segundo bloque, se preguntó por datos más específicos de la investigación, concretamente, por la comunicación entre los estudiantes y las relaciones interpersonales durante la cuarentena a través de las redes sociales (preguntas 4, 5, 7 y 8). Puesto que se pretendía conocer cuáles eran las lenguas de aquellos estudiantes con los que se comunicaban y la suya propia para detectar situaciones de aislamiento, también se solicitaron estos datos personales en el segundo bloque (preguntas 6, 9 y 10). En el tercer bloque, los niños y adolescentes tenían que escribir una carta a uno de sus amigos contándole su experiencia durante el confinamiento y enviándole un mensaje de ánimo. Se facilitaron para ello dos opciones: mensajes escritos en el cuestionario y mensajes escaneados escritos en papel (preguntas 11 y 12).

Las preguntas 13 y 14 se realizaron con el objetivo de poner en funcionamiento el sistema de comunicación entre los participantes. Los destinatarios de las cartas de aquellos estudiantes que habían aceptado su envío recibieron las mismas con un nuevo formato dado por las promotoras del proyecto. A continuación, se muestran las preguntas unificadas de los cuestionarios de los niños y adolescentes y seguidamente, en el apartado 2, algunos ejemplos de los textos que se enviaron a los destinatarios a petición de los participantes. Estos textos han sido anonimizados, por lo que los nombres de los estudiantes y los datos que puedan resultar identificativos son ficticios.

Cuestionario para niños y adolescentes:

1. Escribe tu nombre
2. Escribe tu edad
3. ¿En qué ciudad o pueblo vives?
4. ¿Hablas con tus compañeros del colegio/instituto durante la cuarentena?
5. ¿Qué plataformas o redes sociales utilizas para hablar con ellos?
6. ¿Qué lenguas conocen esos compañeros?
7. ¿Con qué otras personas te relacionas durante la cuarentena?
8. ¿Qué plataformas o redes sociales utilizas para hablar con ellas?
9. ¿Qué lenguas conocen esas personas?

10. ¿Qué lenguas conoces tú?
11. Opción 1. Piensa en uno de tus amigos y escríbele una carta contándole tu experiencia durante el confinamiento y dándole un mensaje de ánimo. Mira el ejemplo.
12. Opción 2. Si lo prefieres, puedes subir una foto de tu carta escrita a mano y de los dibujos que hagas.
13. ¿Quieres que enviemos tus cartas a otras personas?
14. Si has respondido "sí", escribe aquí el correo electrónico del destinatario (un amigo, un profesor...).

2. Resultados de la primera fase

El análisis de la información generada a través de las redes sociales ha permitido corroborar la diversidad lingüística y cultural que caracteriza las aulas y la sociedad en la que se enmarca el estudio⁴⁹. A continuación, se muestran los resultados organizados en los diferentes bloques.

2.1. Datos personales

Edad

Se recogieron para su estudio 58 respuestas del cuestionario para niños (6-12 años) y otras 59 del de adolescentes (13-17 años). En la tabla 1 se muestra el número de participantes de cada edad, desde los 6 hasta los 17 años.

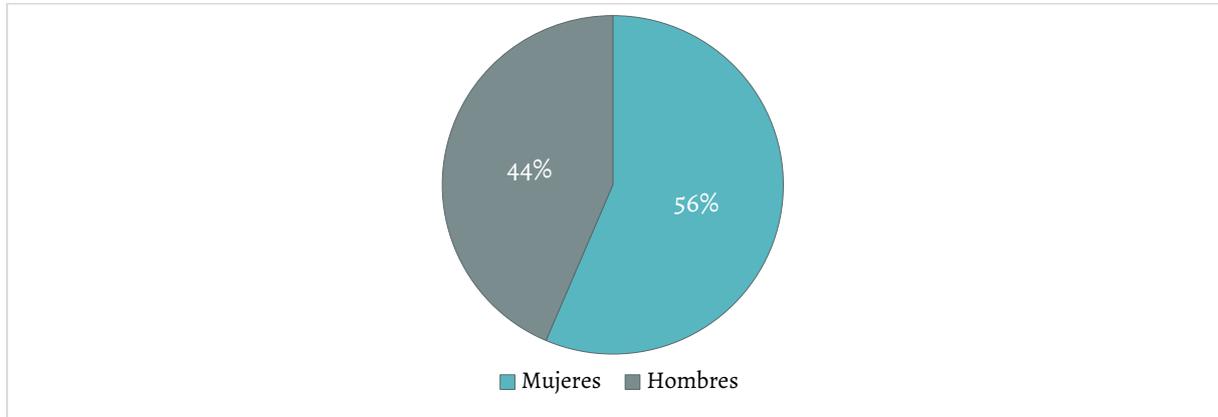
EDAD (años)	PARTICIPANTES
6	4
7	8
8	6
9	15
10	15
11	9
12	1
13	10
14	11
15	15
16	14
17	9

Tabla 1. Edad y número de participantes.

⁴⁹ Algunos resultados del estudio han sido expuestos detenidamente por Jonathan García Navarro en el Trabajo Final de Grado que presentó en la Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá en junio de 2020, titulado "Niños, adolescentes y redes sociales: Nueva forma de comunicación".

Sexo

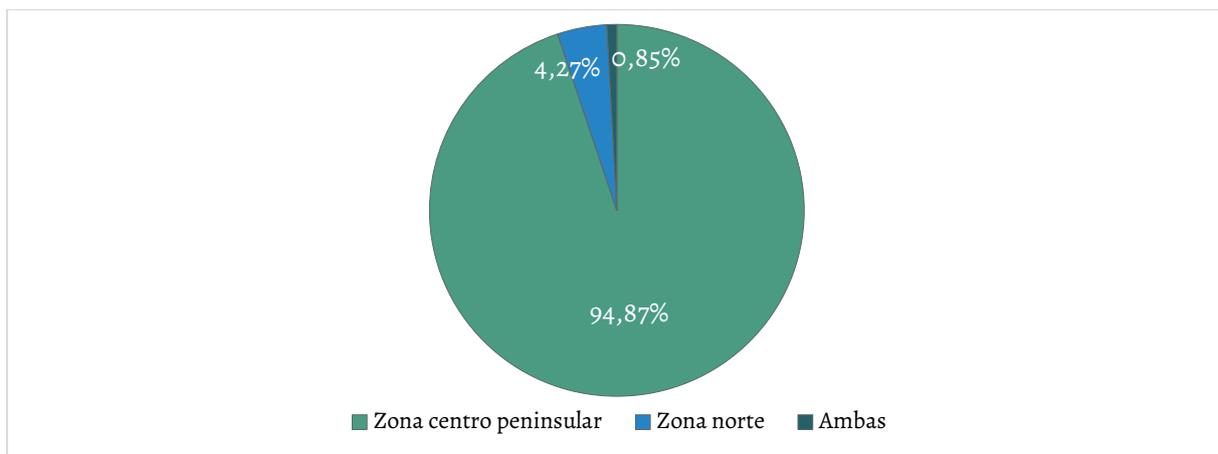
En el estudio participaron 66 mujeres y 51 hombres. A continuación, en el gráfico 1 se muestra la distribución porcentual de los participantes por sexo.



Gráfica 1. Distribución porcentual de los participantes por sexo

Lugar de residencia

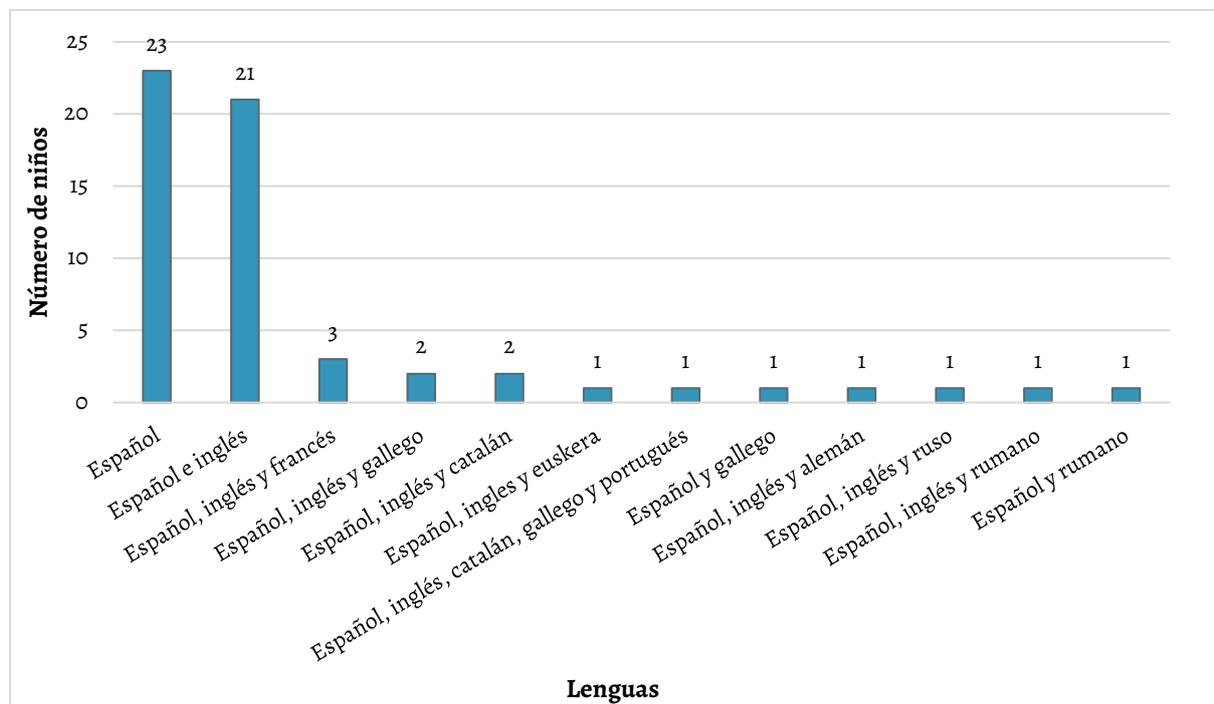
La mayoría de los participantes provenía de la zona centro peninsular (95,73%); concretamente, de la Comunidad de Castilla-La Mancha (provincia de Guadalajara), de la Comunidad de Madrid (Alcalá de Henares, Boadilla del Monte, Madrid, Meco y Torrejón de Ardoz) y de la Comunidad de Castilla y León (Ávila). La difusión a través de las redes sociales permitió recibir cuestionarios cumplimentados de otras zonas de España como Barcelona, Vigo y La Rioja (Logroño) (4,27%). Cabe destacar que un estudiante informó de que procedía tanto de Barcelona como de un municipio de Madrid, El Escorial, por lo que se ha considerado residente en ambas zonas (0,85%).



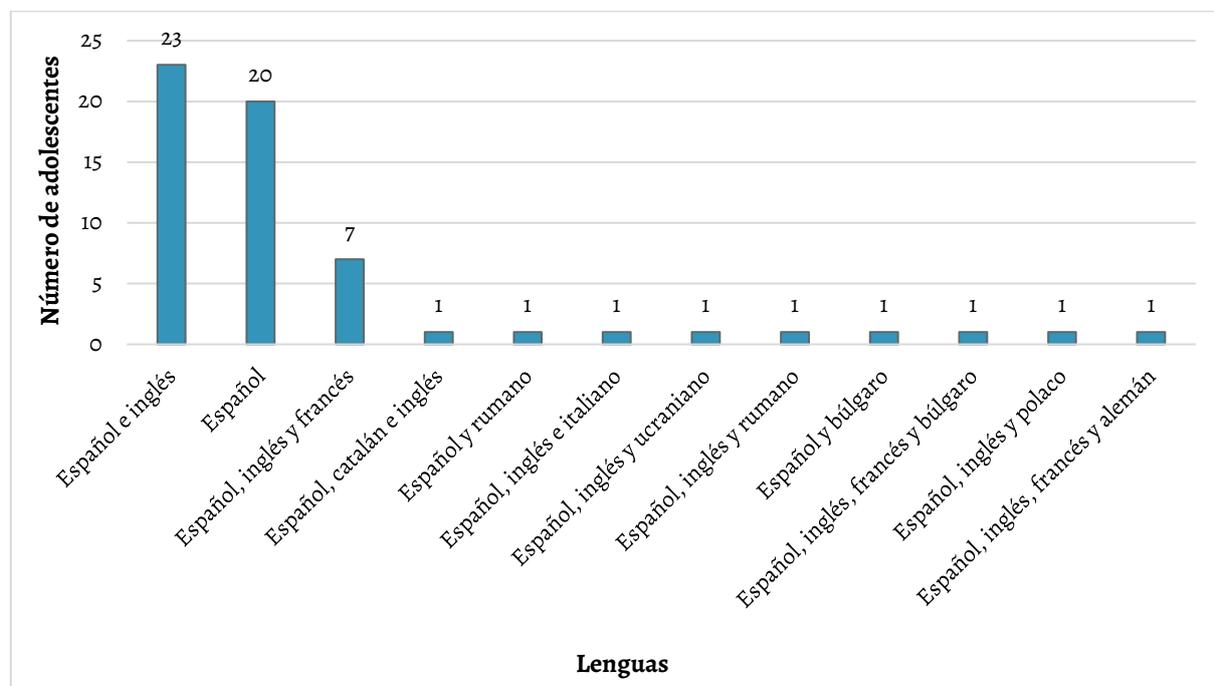
Gráfica 2. Distribución porcentual de los participantes por lugar de residencia

Dominio de lenguas de los participantes

En las gráficas 3 y 4 se muestra la gran cantidad de lenguas que nuestros informantes, niños y adolescentes, declaran conocer, además del español.



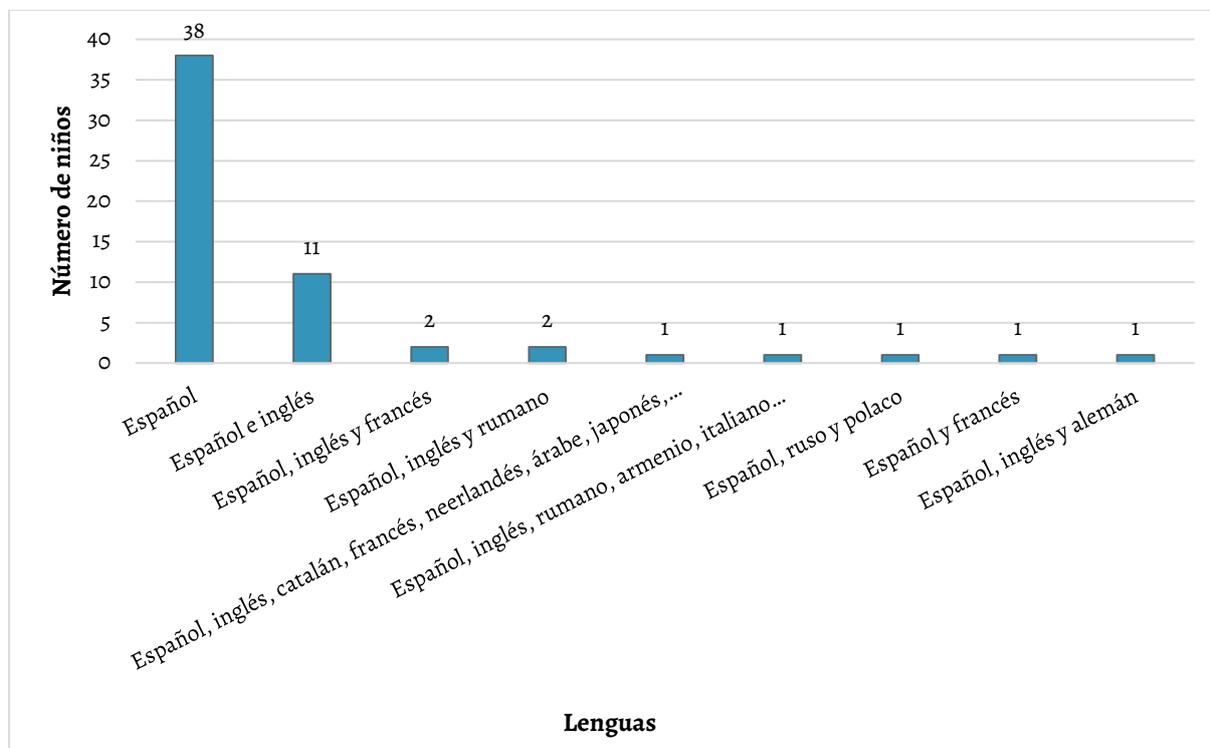
Gráfica 3. Cuestionario para niños. Pregunta: ¿Qué lenguas conoces tú?



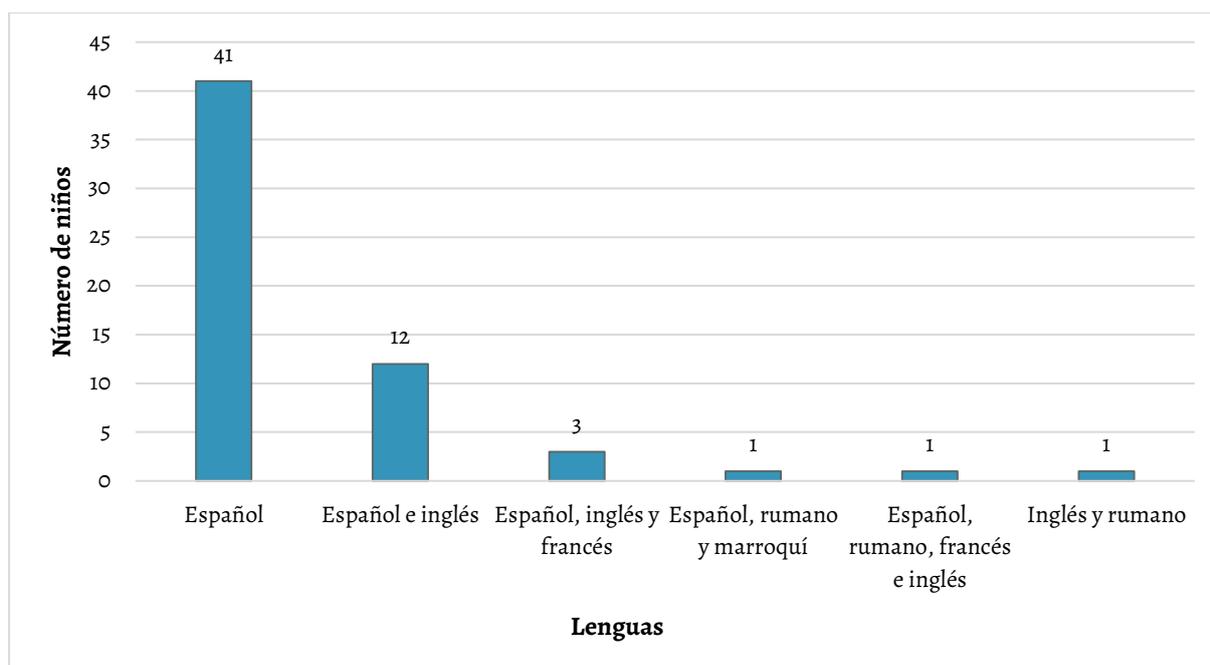
Gráfica 4. Cuestionario para adolescentes. Pregunta: ¿Qué lenguas conoces tú?

Dominio de lenguas de los compañeros

En las gráficas 5 y 6 se muestran las lenguas de los compañeros de los participantes, también muy diversas y numerosas.



Gráfica 5. Cuestionario para niños. Pregunta: *¿Qué lenguas conocen esos compañeros?*



Gráfica 6. Cuestionario para adolescentes. Pregunta: *¿Qué lenguas conocen esos compañeros?*

Conviene destacar el ambiente plurilingüe y multicultural en el que conviven los escolares de la zona centro peninsular, resultando ser uno de los principales motivos por los que se ha desarrollado esta iniciativa, que pretende potenciar la relación entre los aprendices de diferentes niveles educativos, incluso durante la reclusión en el hogar. El objetivo de la pregunta que se realizaba a los informantes no es saber el nivel de dominio de las lenguas, sino corroborar la existencia del contacto entre lenguas de diferente origen y la pérdida por parte de los niños y adolescentes del miedo a comunicarse entre iguales, pese a la existencia de grandes diferencias en la competencia lingüística de la lengua materna y/o de la de instrucción o vehicular.

En el siguiente apartado analizamos la fluidez con la que los estudiantes se han relacionado entre sí y a través de qué redes sociales principalmente.

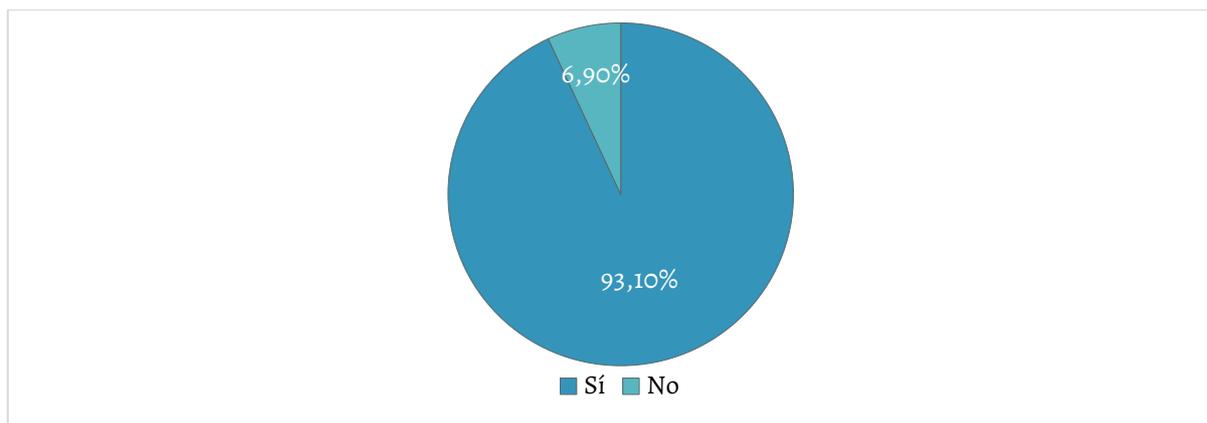
2.2. Relaciones interpersonales

La comunicación con sus iguales y las relaciones sociales que se establecen en el ámbito escolar resultan ser aspectos primordiales en la formación de la personalidad del individuo, en la preparación para la convivencia y la integración en la sociedad en la que viven y se desarrollan. Por ello, espacios de intercomunicación que se generan en torno a las aulas, como la realización de tareas en grupos o en parejas, los descansos entre periodos lectivos, los recreos, etc. han resultado especialmente anhelados por los estudiantes de una manera más o menos consciente. Algunos alumnos, integrados en su grupo de iguales, maduros digitalmente y con cierta independencia, han seguido manteniendo relaciones con amigos, compañeros, profesores, etc.; otros han visto bruscamente reducidas sus relaciones fuera del núcleo familiar, y con ello su desarrollo evolutivo en competencia comunicativa.

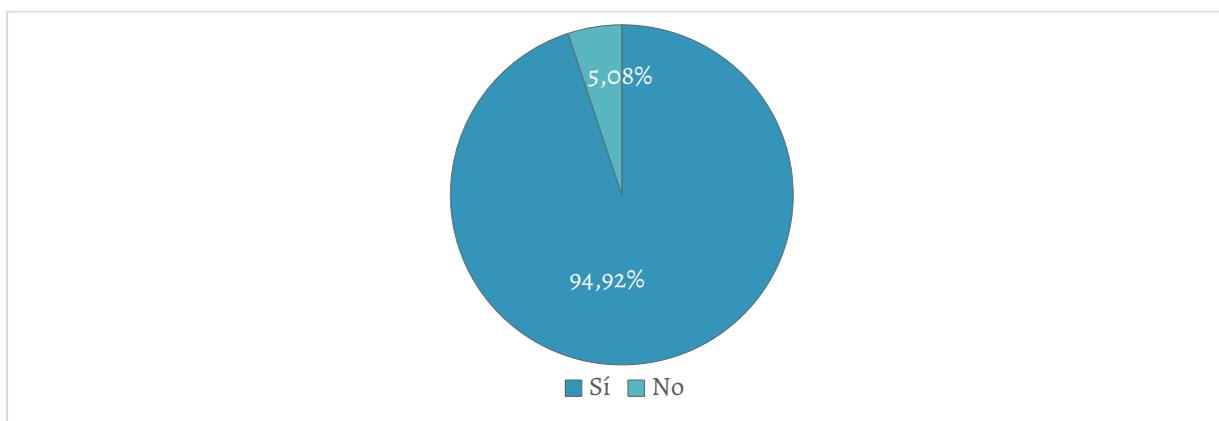
Analizamos a continuación los datos que nos han proporcionado los informantes de nuestra investigación.

Comunicación entre el alumnado

Con el fin de conocer si los estudiantes habían mantenido las relaciones con sus iguales, se incorporó en el cuestionario la pregunta *¿Hablas con tus compañeros del cole durante la cuarentena?*, que arrojó unos primeros resultados muy positivos puesto que el 93,10% de los niños y el 94,92% de los adolescentes respondió afirmativamente.



Gráfica 7. Cuestionario para niños. Pregunta: *¿Hablas con tus compañeros del colegio durante la cuarentena?*



Gráfica 8. Cuestionario para adolescentes. Pregunta: *¿Hablas con tus compañeros del instituto durante la cuarentena?*

Los datos recogidos en los cuestionarios cumplimentados por los adolescentes parecen mostrar una mayor interacción entre iguales, o al menos entre los compañeros del centro educativo, pues solo un 5,08% de los adolescentes que respondieron a la encuesta declaró no hablar con sus compañeros de instituto durante la cuarentena (gráfica 8), aunque es inferior, respecto a los informantes de menor edad, que asciende a casi un 7%. También resulta menor la diversidad lingüística de los amigos declarada por los adolescentes (marroquí y rumano, además de francés e inglés), respecto a la que se registra entre los de menor edad, que mencionan un total de 12 lenguas conocidas por sus compañeros.

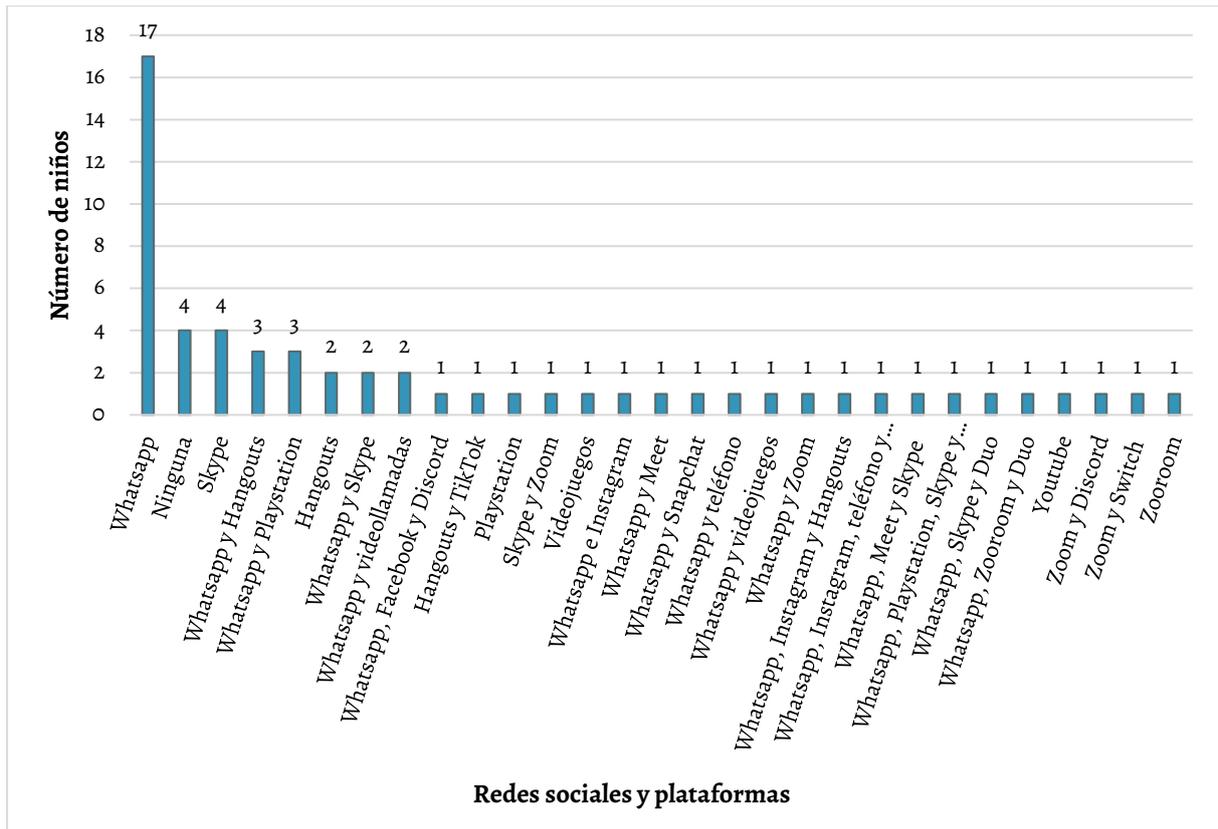
Resultados muy semejantes encontramos en una experiencia piloto de implementación del Portfolio Español de las Lenguas (PEL) como instrumento de reflexión multilingüe y multicultural en las aulas de Infantil y de Primaria de dos colegios de Guadalajara y provincia (Fernández López 2013). En las preguntas relacionadas con el conocimiento de lenguas, que sirven de preparación para el uso del PEL con los estudiantes, la totalidad de los alumnos afirmó conocer el español y el inglés; casi un 90% conocía el francés,

lengua que en algunos colegios de Guadalajara se incluye entre las materias escolares; y la variedad lingüística y cultural presente en los centros educativos, además de la apertura y disposición de los niños a enfrentarse a nuevas lenguas, hizo que entre un 10 y un 20% de los alumnos afirmara conocer también el árabe, portugués, italiano y rumano; un 9%, el chino, alguno mencionaba el coreano y el japonés, y un 7%, el alemán; incluso hacían referencia a otras lenguas peninsulares como el vasco y el catalán, diferenciándolo del valenciano. Al realizar las historias de vida de los estudiantes con los que se trabajaron los PEL muchos aclararon que ellos no hablaban todas esas lenguas, pero las reconocían porque sí las dominaban sus amigos o las habían oído en los medios de comunicación. El dominio de lenguas real de los estudiantes es limitado, pero la predisposición al saber y la pérdida del miedo a no comprender a usuarios de otras lenguas constituyen un importante avance en la inclusión social y la cooperación en el aula.

De la misma manera, en esta nueva experiencia, observando los datos de los niños y adolescentes encuestados, se aprecia que la mayoría hablaba un gran número de lenguas diferentes y se comunicaba con otros compañeros. Sin embargo, sabemos, por la información que nos aportan los docentes que, durante la cuarentena, numerosos niños que se encontraban aprendiendo la lengua vehicular no tuvieron la oportunidad de comunicarse con sus compañeros de clase y solo pudieron hacerlo con sus profesores para entregarles el material correspondiente. Todos los niños y adolescentes que respondieron *no* a la pregunta *¿Hablas con tus compañeros del colegio/instituto durante la cuarentena?* declararon que hablaban español, por lo que no tenemos constancia de que se encontraran en un proceso de aprendizaje del español como segunda lengua.

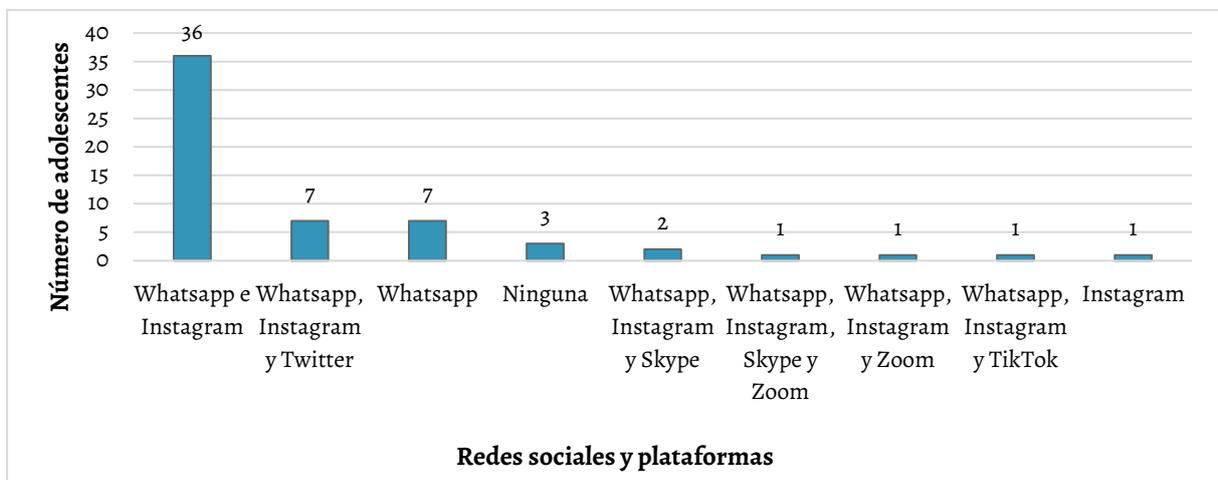
Redes sociales y plataformas empleadas para la comunicación

Con respecto a la pregunta *¿Qué plataformas o redes sociales utilizas para hablar con ellos?*, los niños respondieron con una gran variedad de aplicaciones. La más empleada por ellos fue el WhatsApp, como única aplicación o en combinación con otras. El 68,96% del total, 40 niños, empleaba el WhatsApp para comunicarse con sus compañeros; 14 niños (24,13%) usaban otras aplicaciones diferentes y 4 no utilizaban ninguna (6,89%), ya que no se comunicaban con sus compañeros durante la cuarentena.



Gráfica 9. Cuestionario para niños. Pregunta: ¿Qué plataformas o redes sociales utilizas para hablar con ellos?

Los adolescentes respondieron con una variedad de aplicaciones menor, como se observa en la gráfica 10. La más empleada por ellos también fue el WhatsApp, como única aplicación o junto a otras (7 la empleaban como única aplicación para comunicarse y 48 la utilizaban junto a otras). Por tanto, 55 adolescentes, que representan un 93,22% del total, empleaban el WhatsApp para comunicarse con sus compañeros; 1 adolescente solo se comunicaba a través de Instagram (1,69%) y 3 no utilizaban ninguna (5,08%), ya que no se comunicaban con sus compañeros durante la cuarentena.



Gráfica 10. Cuestionario para adolescentes. Pregunta: ¿Qué plataformas o redes sociales utilizas para hablar con ellos?

2.3. Comunicación escrita

A continuación, mostramos algunos ejemplos de textos escritos por niños y adolescentes en alguna de las dos opciones que se les presentaban en las preguntas 11 y 12 de cuestionario. Recordamos que los destinatarios de las cartas recibían los textos de los estudiantes que participaron en el estudio, pero con un nuevo formato que se había acordado por las promotoras del proyecto, en el que se incluye el arcoíris, que durante la pandemia se convirtió en un símbolo de ánimo y esperanza. Se reproducen algunos ejemplos anonimizados, por lo que tanto los nombres de los participantes como los datos que puedan resultar identificativos son ficticios. En todos ellos se presentan mensajes de ánimo y muestras de afecto.

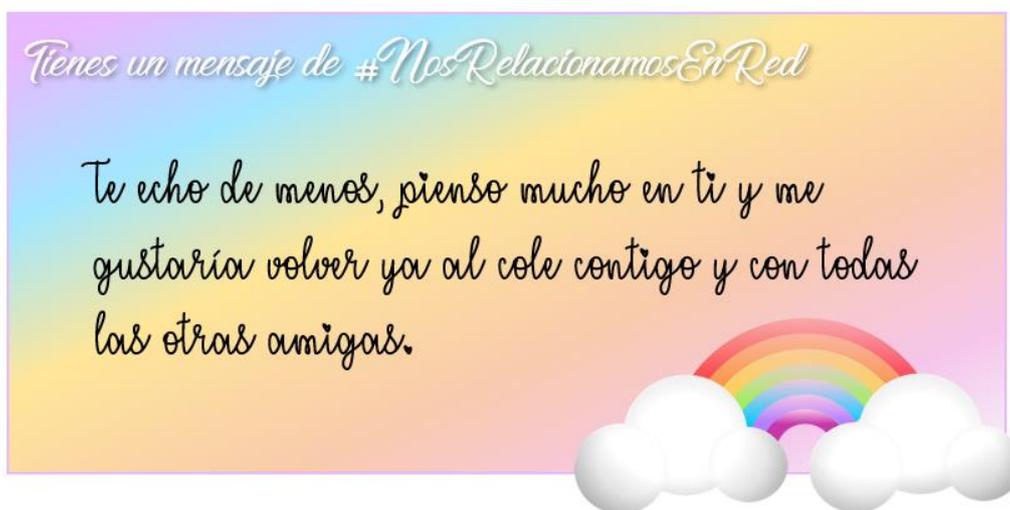


Figura 1. Texto escrito por una niña de 10 años (maquetado y anonimizado según modelo del proyecto).

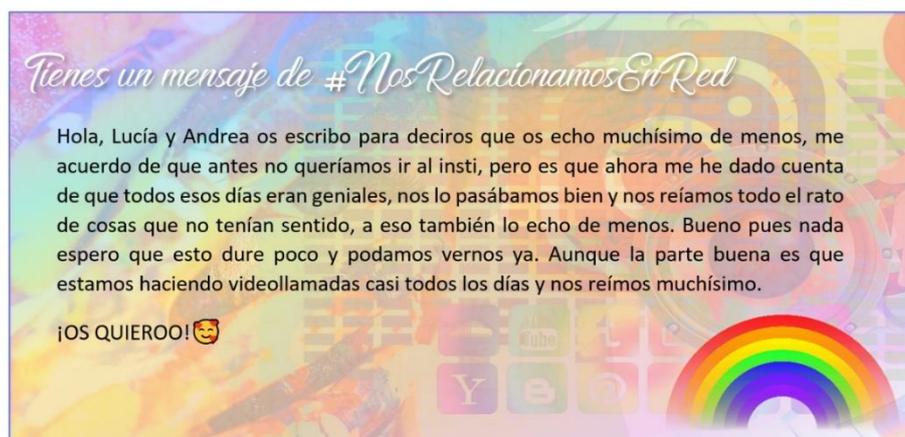


Figura 2. Texto escrito por una adolescente de 16 años (maquetado y anonimizado según modelo del proyecto).



Figura 3. Texto escrito por una adolescente de 14 años (maquetado y anonimizado según modelo del proyecto).

4. Conclusiones y líneas de futuro

El análisis de los resultados recogidos durante la primera fase nos lleva a continuar investigando qué estudiantes se encontraron aislados durante el confinamiento para buscar propuestas educativas que ayuden a paliar la posible brecha que se hubiera producido en el proceso de integración sociolingüística y cultural de los niños y adolescentes durante el confinamiento en el hogar, y continuar con otras que faciliten el acceso a la lengua en cualquier periodo en el que pueda no haber contacto con el resto de los alumnos como ocurre, por ejemplo, en los periodos de vacaciones de Semana Santa, verano o Navidad.

5. Referencias bibliográficas

- Barragán Sánchez, R. y E. Ruiz Pinto (2013): “Brecha de género e inclusión digital. El potencial de las redes sociales en educación”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17, 1 (enero- abril). https://www.ugr.es/~recfpro/rev171CO_L4.pdf
- Fernández López, M. C. (2013): “La reflexión sobre las habilidades comunicativas como instrumento para la mejora de la competencia lingüística en Educación Primaria”. En M. C. Sánchez Domínguez y M. Izquierdo Alonso (Dirs.), *Delineando lazos hacia nuevas propuestas innovadoras. La interdisciplinariedad como punto de partida*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 317-332.
- García Navarro, J. (2020): “Niños, adolescentes y redes sociales: Nueva forma de comunicación”. Trabajo Final de Grado inédito. Universidad de Alcalá.

Gobierno de España (2020a): Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/03/14/463>

Gobierno de España (2020b): Real Decreto-ley 10/2020, de 29 de marzo, por el que se regula un permiso retribuido recuperable para las personas trabajadoras por cuenta ajena que no presten servicios esenciales, con el fin de reducir la movilidad de la población en el contexto de la lucha contra el COVID- 19. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/03/29/pdfs/BOE-A-2020-4166.pdf>

Gobierno de España (2019): Estrategia nacional de prevención y lucha contra la pobreza y la exclusión social (2019-2023). Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. https://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/noticias/1553262965_estrategia_prev_y_lucha_pobreza_2019-23.pdf

Muñoz Prieto, M. M., M. S. Fragueiro. Barreiro y M. J. Ayuso Manso (2013): “La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo”, *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (16), pp. 91-104.

Rodicio García, M. L, M. P. Ríos de Deus, M. J. Mosquera González y M. Penado Abilleira (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la crisis de la Covid-19. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, vol. 9, núm. Extra 3: Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas, pp. 103- 125. https://revistas.uam.es/riejs/issue/view/riejs2020_9_3

El Paisaje Lingüístico como herramienta pedagógica para la enseñanza de la lingüística: un estudio de caso en la confección de blogs especializados en español*

Daniel Moisés Sáez Rivera

Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN: La explotación didáctica del Paisaje Lingüístico (PL) es una de las corrientes más fructíferas en los estudios actuales sobre PL, habiéndose utilizado positivamente para la enseñanza de lenguas extranjeras, incluido el español, y en la enseñanza misma de (socio)lingüística. Tras trazar un breve estado de la cuestión, en este trabajo se explica con detalle, cualitativa y reflexivamente, el caso de una experiencia pedagógica aplicada a un grupo de estudiantes de grado de Estados Unidos dentro de un programa de inmersión en la Universidad Complutense de Madrid, siendo la mitad hablantes de herencia hispánica (principalmente mexicana), que necesitan una aproximación educativa específica. La experiencia consistió en la creación de un blog especializado de clase que incluía diversas tareas de localización, fotografiado y análisis de signos del PL cercano dentro de la asignatura de *Introducción a la Lingüística Hispánica*. El resultado fue claramente positivo, aunque también se detectan posibilidades de mejora.

PALABRAS CLAVE: Paisaje Lingüístico, blogs, estudio de caso pedagógico, estudiantes de inmersión, hablantes de español como lengua de herencia.

Linguistic Landscape as a pedagogical tool for teaching Linguistics: a case study in the making of specializaed blogs in Spanish*

ABSTRACT: The didactic exploitation of Linguistic Landscape (LL) is one of the increasing trends in the ongoing research on LL, as it has been used as a positive pedagogical tool for teaching foreign languages, like Spanish, as well as (Socio)Linguistics. After a brief literature review, this article explains qualitatively, thoughtfully and in detail the case of

* Este trabajo se encuadra dentro del Proyecto Innova-Docencia N° 358 “Revisar y reescribir textos académicos con herramientas digitales para transformar el conocimiento en la formación del profesorado en la Universidad”, dirigido por Teresa Mateo Girona (Proyectos de Innovación 2020-2021, UCM). Aprovecho esta nota para dar las gracias a Juan Carlos Gallego y Melissa Dinverno, directores de los programas de CUS y WIP, respectivamente, en el curso 2016-2017 en el que se aplicó por primera vez esta propuesta docente, por acoger la iniciativa con agrado. I would also like to thank David Malinowski for providing me with some of its work which was difficult to read in Spain at some temporal points of this research. Pero por supuesto mis mayores agradecimientos van para los alumnos de CUS y WIP que se dejaron embarcar en la búsqueda del tesoro pedagógico del Paisaje Lingüístico.

a teaching experience carried out with a group of undergraduate students from the US in an immersion program at the Complutense University of Madrid; half of them were Spanish heritage speakers (mostly of Mexican origin), who needed a specific educational approach. The experience consisted of the creation of a specialized blog for class which included Linguistic Landscape tasks of finding, photographing and analyzing signs in the close LL in the context of an Introduction to Linguistics course. The outcome was highly positive, although some aspects which can be improved were also identified.

KEYWORDS: Linguistic Landscape, blogs, teaching case study, immersion students, Spanish heritage speakers.

1. Introducción

Vivimos en un mundo cada vez más complejo lingüísticamente en el que las prácticas multilingües son el pan de cada día en poblaciones de cualquier tamaño y en las labores profesionales, mas también los momentos de esparcimiento, de casi cualquiera, ya no solo en las zonas tradicionalmente más diversas lingüísticamente, como el África subsahariana, sino también en el mundo occidental. En nuestra vida diaria no es infrecuente que el oído se nos deje llevar por la melodía de una lengua distinta a la nuestra materna, conforme sale de la boca de un peatón que se cruza con nosotros, o que directamente nos acompaña, a la vez que nuestra vista se siente atraída por la escritura de mil y una lenguas (o Paisaje Lingüístico) en nuestro barrio de residencia, nuestro lugar de vacaciones, el centro histórico de nuestro núcleo urbano o nuestro centro de trabajo, más si es una institución educativa o investigadora⁵⁰. Así pues, nuestras aulas multiplican también, a cualquier nivel educativo, las ocasiones de los encuentros multilingües, tanto por la diversidad lingüística y cultural de nuestros alumnos, como por la de nuestros colegas. En todos los casos, el plurilingüismo en sus diferentes manifestaciones no se debe abordar como un problema, sino como un desafío, un recurso y una invitación a aprovechar tal diversidad (o superdiversidad) enriquecedora, por ejemplo en el caso mismo de Madrid (Sáez Rivera 2014: 430).

Siguiendo este espíritu de aprovechamiento de los recursos pedagógicos que ofrece el mundo que nos rodea (más concretamente la ciudad, Francos Maldonado 2013: 440) y las aulas en las que nos movemos, se presenta aquí minuciosa y reflexivamente, desde un punto de vista

⁵⁰ La definición ya clásica de Landry y Bourhis (1997) del Paisaje Lingüístico lo restringe a las lenguas escritas en los espacios públicos, siendo esta la concepción que adoptamos en este trabajo, pero existe también la tendencia a una definición ampliada del Paisaje Lingüístico que incluiría la oralidad producida en un espacio e incluso los usos lingüísticos paralelos en internet, conforme lo definen para su propuesta didáctica Hernández-Martín y Skandries (2020: 301): “*the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration is the language displayed visually or/and audibly in public spaces on-land and online*” (cursiva en el original).

cualitativo, un estudio de caso educativo (Cohen *et al.* 2007; Sáez López 2007: 30-32) con el modelo concreto de Malinowski (2016): una experiencia de clase llevada a cabo con un grupo de estudiantes estadounidenses de grado en un programa de inmersión en la Universidad Complutense de Madrid, siendo aproximadamente la mitad de ellos hablantes de herencia de español (sobre todo de origen mexicano), que requieren un tratamiento educativo especial (Potowski 2005). A tal grupo se le propusieron dos tareas de Paisaje Lingüístico en su entorno cercano (búsqueda de distintos tipos de signo y de escritura, así como de diferentes procedimientos de formación de palabras) dentro de la confección de un blog especializado (Azofra 2013) de Lingüística como herramienta de trabajo y evaluación continua en una asignatura de *Introducción a la Lingüística Hispánica* (las otras tareas eran una primera entrada de presentación y una última entrada sobre alguna cuestión concreta de Lingüística). De esta manera, se unen en un impulso dos de las nuevas vías de obtención de datos sociolingüísticos, la comunicación mediada por ordenador y el Paisaje Lingüístico que tantas concomitancias comparten, como bien ha señalado Androutsopoulos (2014).

Aparte de sensibilizar hacia la (super)diversidad lingüística del mundo actual,⁵¹ en un ejercicio de concienciación lingüística (*language awareness*) análogo al de Dagenais *et al.* (2009) y siguiendo las sugerencias de Esteba Ramos (2016), el objetivo era desarrollar las capacidades de observación, recogida y análisis de datos lingüísticos, así como de escritura multimodal académica (incluida la citación adecuada de fuentes escritas y multimedia), partiendo de la premisa o hipótesis de partida de que la propia utilización de TIC (Tecnologías de la

⁵¹ El término *superdiversidad* fue forjado por Vertovec (2007) para hacer referencia a los nuevos patrones de migración en el Reino Unido que se configuran a partir de los años 90 y que desbordan los patrones previos de origen migrante de países pertenecientes a la Commonwealth, sobre todo del Caribe y del Sudeste asiático. Con ello se produce una “diversificación de la diversidad” en la que no basta fijarse en el país de origen, sino también en las lenguas habladas, las religiones, los canales migratorios y los estatus legales de migración, el género, el espacio/lugar de acogida y las prácticas transnacionales. Un ejemplo fácil para comprender el fenómeno puede ser el caso de los somalíes en el Reino Unido, entre los que se encuentran ciudadanos británicos, refugiados, solicitantes de asilo, aquellos con un permiso especial de permanencia, migrantes indocumentados y gente a la que se le concedió el estatus de refugiado en otro país europeo y luego se mudó a Gran Bretaña (Vertovec 2007: 1039). En el caso español, la mayoría de la población migrante llega precisamente en los años 90 (Pujol 2006), por lo que podemos señalar que se produce *superdiversidad* desde el primer momento, pues no solo llegan personas de las antiguas colonias españolas (especialmente en América) o de países vecinos con diferencia de renta (como Marruecos), sino del África subsahariana, de Asia (sobre todo China), los países del Este europeo, etc. Cuestión aparte es la pertinencia y realidad del término *superdiversidad* y su abuso (en parte por su difusión dentro de los estudios de Paisaje Lingüístico, como Blommaert 2013) hasta el extremo de poder convertirse en un slogan hueco (Pavlenko, 2019). Según la denuncia de Pavlenko, el marbete *superdiversidad* mostraría, pues, las características habituales de un slogan: *simplicidad, memorabilidad y emocionalidad*; además de que presenta una visión eurocéntrica de sorpresa ante la diversidad en un panorama antes monolingüe y subestima la verdadera diversidad que existe en los países de origen migratorio como suelen ser los del África subsahariana o el este del Pacífico.

Información y la Comunicación) iba a ser motivadora por sí misma para la tarea. Los resultados obtenidos creemos que fueron muy positivos, así como fácilmente replicables en otros contextos educativos con la debida adaptación, aunque también señalaremos algunas dificultades y posibilidades de mejora.

Tras esta sección introductoria, se realiza un breve estado de la cuestión sobre el empleo del Paisaje Lingüístico como herramienta pedagógica (punto 2), dedicándose el grueso del texto (punto 3) a explicar el estudio de caso consistente en una experiencia de clase de elaboración de blog especializado con tareas de Paisaje Lingüístico. Para ello, dentro de ese punto 3, en primer lugar (3.1) se describirá el contexto educativo: el programa de inmersión en español para estudiantes estadounidenses en el que se inserta la asignatura en la que se aplicó la innovación educativa propuesta, así como la composición del grupo, y la secuencia de tareas propuestas debidamente detallada. En segundo lugar dentro del punto 3, transmitimos la misma reflexión que realizamos en clase sobre el término de “signo” en el Paisaje Lingüístico como traducción adecuada o no de “sign” en inglés (3.2). Después se irán desgranando en diferentes subapartados de 3.3 los resultados de cada una de las entradas que debían escribir los alumnos dentro del proyecto de blog de clase, así como los comentarios en el blog que debían realizar los alumnos (3.3.1-3.3.4); en los últimos subapartados de esta sección, como 3.3.5, se traza la evolución global del trabajo de los alumnos y su calificación, y en 3.3.6, con objeto de averiguar el éxito y la acogida de la propuesta didáctica, se proporciona la información relevante de la evaluación del docente que realizaron los propios alumnos, así como los resultados de una encuesta post-proyecto suministrada vía electrónica por el mismo docente tras el fin de las clases. Por último, se formulan unas conclusiones con discusión donde se resumen los principales hallazgos del caso y se plantean propuestas de mejora y de aplicación en otros contextos educativos (punto 4). Tras las referencias bibliográficas, se presentan como anexo las entradas modelo suministradas a los alumnos que había elaborado el propio profesor y las instrucciones para elaborar la entrada final, de modo que la experiencia pedagógica pueda ser replicable en otros momentos y contextos, con la debida adaptación.

2. Breve estado de la cuestión: el Paisaje Lingüístico como herramienta pedagógica

Dentro de la explosión actual de los estudios de Paisaje Lingüístico que siguen la estela de Landry y Bourhis (1997) con el impulso decisivo del número monográfico de 2006 sobre PL del *International Journal of Multilingualism*, editado por Gorter, por la cual por ejemplo el mismo Gorter (2018: 81) cuantifica un salto de 30 referencias hacia 2007 a 600 (que serán ahora más),

destaca precisamente el caso de los trabajos dedicados a la explotación pedagógica del Paisaje Lingüístico (Gorter 2018: 81). Tanto es así que entre 2020 y 2021 se han publicado tres volúmenes colectivos que conectan el PL con la Educación (Niedt y Seals 2020; Malinowski, Maxim y Dubreil 2020; Krompak Fernández-Mallat y Meyer 2021), de entre los cuales destacamos el de Malinowski *et al.* (2021) por ser el primer firmante como editor (Malinowski) uno de los autores seminales que han abierto camino para la fructífera utilización pedagógica del PL, y porque además el volumen incluye tres valiosos estudios que se aplican precisamente a la enseñanza del español, como resumiremos pronto.

Dada la cantidad de estudios publicados, resulta arduo –por no decir imposible– dar cuenta de todo lo publicado sobre el tema o de todas las experiencias pedagógicas que han aprovechado el PL, pero sí podemos trazar un breve panorama según si el foco se pone en la enseñanza de español en secundaria y bachillerato, en el español como lengua extranjera, en la enseñanza en general de lenguas extranjeras o en la enseñanza misma de la Lingüística.

De este modo, empezando por el contexto de la enseñanza secundaria, destacamos la iniciativa pedagógica de Pablo L. Medel, profesor de secundaria que creó en 2010 el blog titulado [sic] <http://ladiacritica.blogspot.com.es/>, que consistía en la publicación en formato blog de fotos de errores ortográficos localizados en el paisaje urbano por él mismo y sus alumnos. Aunque no se maneja explícitamente el paradigma del PL, sí se surte con éxito del PL. Dado que el texto introducido junto a las fotos era mínimo, no es de extrañar que el blog migrara al formato de la red social Instagram en marzo de 2018 como [@elcazafaltas](https://www.instagram.com/elcazafaltas), donde sigue activo⁵².

También fue un blog una de las experiencias pioneras realizadas para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), así el caso de *Aprende español callejeando por Madrid* (<https://palabraspormadrid.blogspot.com.es/p/s.html>), blog de María Luisa Coronado, profesora de ELE en la Escuela Oficial de Idiomas (EOI) de Madrid. Creado en 2012 con una periodicidad frecuente y aún sostenida, Coronado construye aquí útiles entradas para la enseñanza del español a diferentes niveles de dominio a partir de signos escritos en español en Madrid. En el contexto de reflexión y propuestas de PL para ELE, destacan como pioneros

⁵² No formula una propuesta pedagógica en sí misma el artículo de Poveda (2012) pero merece la pena citarlo por presentar detallada y reflexivamente el PL de un centro de secundaria en Madrid, con la conclusión de que se promocionaba o apoyaba el PL con consignas políticas antifascistas mientras se postergaba el PL de la población latina migrante que recibía el centro.

y pertinentes los trabajos de Esteba Ramos (2013, 2014, 2016), a la que siguen aplicaciones precisas como las de Ma (2018, 2019).

Paralelamente se han realizado numerosas experiencias pedagógicas en el mundo académico anglosajón, tres de las cuales se recogen, como ya hemos mencionado, en Malinowski *et al.* (2020). Las dos primeras proponen la explotación crítica del PL fruto de la población de habla hispana migrada a dos grandes urbes anglófonas, Nueva York en el caso de Lozano *et al.* (2020) y Londres (Hernández-Martín y Skandries 2020); en esta última propuesta los estudiantes elaboraron una página web, titulada *En un lugar de Loñdres*, en formato blog, sobre la presencia del español en el PL de Londres como parte del proyecto educativo realizado a lo largo de varios cursos académicos (<https://enunlugardelondres.wordpress.com/>). Destaca para la ocasión que nos ocupa el tercer trabajo, de Bruzos (2020), por ser análogo al aquí presentado: también es un estudio de caso y plantea una experiencia de análisis del PL en el centro de Madrid a estudiantes estadounidenses en un programa de estudios en España, aunque solo para el verano y con objetivos análogos pero no idénticos a los nuestros, pues en este trabajo se propone un ejercicio de pedagogía crítica que trata de hacer reflexionar sobre la turistificación tanto del tipo de programas en el que se inserta como del PL en el centro de Madrid frente al PL de la migración migrante de otros barrios investigados en la propuesta como Lavapiés.

Dentro de los estudios dedicados al PL en contexto educativo y para su explotación pedagógica en general, resulta seminal el trabajo de Cenoz y Gorter (2008) que destaca el PL como fuente privilegiada para proporcionar *input* real en la adquisición de segundas lenguas. Estos dos autores han producido muchos otros estudios en línea similar, de los que destacamos Gorter y Cenoz (2015) sobre el PL de los centros de secundaria en el País Vasco, dentro de los cuales se documenta el PL del euskera, más que en la calle como parte de la promoción educativa del euskera en una escuela de intención lingüística por otra parte trilingüe (euskera, español, inglés). No es de extrañar que en el *Proyecto Lingüístico del Centro*⁵³ que propone la Comunidad Autónoma del País Vasco la planificación del PL sea un punto destacado. Sobre PL y educación es también pionero (e igualmente muy citado) el artículo de Shohamy y Waksman (2009). Sobre propuestas concretas, especialmente por ser modelo de trabajos posteriores, destacan a propósito de la enseñanza del inglés Sayer (2010) en México, Rowland (2013) en Japón o Chestnut, Lee y Schulte (2013) en Corea del Sur, así como

⁵³ https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_lenguas/es_def/adjuntos/500012c_Pub_EJGV_gida_hizpro_c.pdf

especialmente Malinowski (2010) para la enseñanza del coreano en Estados Unidos, y la investigación de Qi, Zhang y Sorokina (2020) sobre la importancia del PL en la adquisición informal de un coreano de supervivencia en Corea del Sur.

Igualmente se han efectuado algunas experiencias de explotación del Paisaje Lingüístico en la docencia de asignaturas de sociolingüística, como el proyecto de “Lenguas pa’ la citi” llevado a cabo por Luisa Martín Rojo (2012) o de nuevo Malinowski (2015, 2016), pero faltan aún más propuestas y aplicaciones concretas y detalladas, con la posibilidad de plantear proyectos educativos muy guiados, con resultados positivos pero menos audaces (Rowland, 2013) o más libres y creativos, pero con mayores posibilidades de fracaso o resultados irregulares (Chesnut, Lee, Schulte 2013). No podemos olvidar tampoco el ejercicio en el *Manual práctico de sociolingüística* (Vida, Ávila y Carriscondo 2016: 115) que presenta fotos del PL de Málaga con empleo por escrito del vernáculo local como manifestación de lealtad lingüística, por ejemplo “Bar Restaurante Er Quezada” (también es posible analizar los casos aducidos como índices de localidad, cf. Esteba y Sáez, 2017⁵⁴).

3. Estudio de caso: una experiencia de clase de elaboración de blog especializado con tareas de Paisaje Lingüístico

3.1. Descripción del caso: la asignatura de *Introducción a la Lingüística Hispánica* para universitarios estadounidenses

La asignatura en la cual se realizó la experiencia de clase que describimos como un estudio de caso al presentarse el proyecto aplicado en un grupo de estudiantes en el curso 2016-2017⁵⁵ se titula *Introducción a la lingüística hispánica*. Tal asignatura se oferta a estudiantes estadounidenses que se encuentran en la Universidad Complutense de Madrid inscritos en el programa de Universidades Norteamericanas Reunidas, “un consorcio de seis programas de estudio que representa a más de 9 universidades norteamericanas” según su propia página web,⁵⁶ y que precisamente en el curso 2016-2017 celebraba 50 años de antigüedad del programa.

⁵⁴ <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/13986>

⁵⁵ La experiencia se volvió a repetir en el curso 2017-2018, pero de manera distinta porque el autor disfrutó en mitad del periodo de clase de un permiso de paternidad que dificultó y alteró la aplicación de la propuesta, así como en 2018-2019, cuando se pudieron aplicar algunas mejoras, pero no se pudo recoger retroalimentación adicional.

⁵⁶ <https://www.ucm.es/universidades-reunidas/>

Se trata de una asignatura que se imparte en el primer periodo del año escolar (en el primer cuatrimestre) y en la que participan solo estudiantes de los programas, incluidos dentro de Reunidas, de WIP (Indiana-Purdue-Wisconsin-Tulane) y CUS (California State University), esto es, no comparten ni aula ni asignatura con alumnos del sistema universitario español, aunque pueden hacerlo a lo largo del año escolar si son estudiantes de intercambio durante todo el año (todos los de CUS y algunos de WIP) al elegir asignaturas de los grados ofertados por la Universidad Complutense de Madrid. El tamaño del grupo fue de unos 20 alumnos, en una ratio más baja de lo habitual en los grados de la Universidad Complutense de Madrid.

La asignatura en sí supone para el docente español de Lingüística un desafío por varios motivos:

- *El programa de la asignatura es muy amplio*, pues se inicia con una introducción sobre las propiedades globales del lenguaje humano y el signo lingüístico, sigue con un recorrido introductorio a los diferentes niveles de análisis lingüístico (fónico-gráfico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático) para terminar con un tema sobre sociolingüística y otras ramas interdisciplinarias de la lingüística.
- *Las competencias lingüísticas del grupo son muy diversas*: la mayoría de estudiantes de CUS son de origen hispanoamericano (sobre todo mexicano, y una guatemalteca), por lo que muchos son hablantes de herencia de español (según la definición de Valdés 2001)⁵⁷ con un dominio de castellano por lo general alto, pero no tanto del español académico, y necesitan un tratamiento pedagógico específico;⁵⁸ mientras que los alumnos estadounidenses (y una

⁵⁷ “Foreign language educators use the term to refer to a language student who is raised in a home where a non-English language is spoken, who speaks or at least understands the language, and who is to some degree bilingual in that language and in English” (Valdés 2001: 38).

⁵⁸ Esta experiencia de clase que intenta reparar en las necesidades de los hablantes de herencia, bilingües descompensados español-inglés, se complementa con la asignatura *Composición avanzada para hablantes bilingües*, dirigida específicamente a ese público de alumnos, y que se empezó a ofertar precisamente dentro del programa de Reunidas ese mismo curso 2016-2017 en el primer cuatrimestre, según informa la profesora encargada del curso en ese momento, Cristina Sánchez López. El programa se incorpora así a la corriente de clases de Español como Lengua de Herencia (EHN) en el extranjero de las que Potowski (2005: 69) señala algunos ejemplos previos. Dentro de los programas de hablantes de herencia de español en el extranjero, Shively (2018) distingue dos casos: estudiantes en el país de origen de su familia; 2) estudiantes en otro país de habla hispana, bien en Hispanoamérica, bien España. Este último caso es el que nos ocupa para el curso 2016-2017, aunque en otros cursos también se dio el caso de alguna estudiante de origen español, habiendo siempre un nutrido porcentaje de hablantes de español como lengua de herencia de origen hispanoamericano. El objetivo de estos programas (y

nigeriana) mostraron diferentes grados de dominio de español “de la clase” y “de la calle” (o “de la playa”, como le gusta decir a Potowski 2005: 40).

– *Los intereses y las competencias académicos son también diversos*: muchos toman la clase como parte de un requisito académico de su especialización (*major*) o subespecialización (*minor*), pero en todo caso las especializaciones y subespecializaciones no siempre se centran en el español o la lingüística, sino que también pueden ser la sociología, la psicología, el urbanismo, los estudios internacionales, etc. Esta diversidad puede resultar incómoda para un profesor en el sistema universitario español, acostumbrado normalmente a impartir clase en grados homogéneos y afines a su área de conocimiento. No fue tan problemático para el profesor que aplicó este proyecto, pues había estudiado un año escolar en Sewanee, The University of the South (1999-2000), y estaba suficientemente familiarizado con el sistema universitario estadounidense, aparte de que antes había sido tutor de estudiantes americanos en Madrid cuando era él mismo estudiante.

– Al tratarse de *estudiantes de intercambio*, estos suelen viajar mucho (perdiendo alguna clase) y con frecuencia son poco proclives a dedicar mucho tiempo al trabajo académico y en cambio bastante al turismo y a las muchas oportunidades de ocio que ofrece la ciudad de Madrid, según la turistificación de los programas de estudio en el extranjero que denuncia Bruzos (2020).

Con estos condicionamientos, la idea de utilizar el Paisaje Lingüístico y la herramienta de blog de clase disponible en el programa Moodle del Campus Virtual podía suponer una manera de encauzar y aprovechar las características del grupo.

De esta manera, partiendo del hecho de que todos poseían suficiente nivel socioeconómico como para tener acceso a ordenadores y a teléfonos móviles con cámara (o a cámaras digitales), el proyecto educativo era realizable desde un punto de vista técnico.

Desde el punto de vista pedagógico, la propuesta pretendía asimismo romper la “cuarta pared” de la clase, según una metáfora por la cual el aula sería como un teatro en el que la cuarta pared que queremos romper no es solo la invisible que separa al actor del público (en nuestro caso al profesor de los alumnos) sino también la visible y física de la propia habitación de la clase para extender el aprendizaje fuera del centro educativo mismo. Se trata de algo

resultado habitual) es la mejora y desarrollo del español con fines personales y profesionales y la reconexión con sus raíces (con los resultados de desvelamiento de identidad hispana, pero también estadounidense, e incluso doble como hispano-estadounidense, según Shively 2018: 409-410).

parecido a lo que en diversos trabajos de aprovechamiento pedagógico del PL se denomina ir más allá del aula (“beyond the classroom”). Esa ruptura de la cuarta pared educativa más allá del aula se pretendía lograr en varios sentidos:

- El uso del blog iba a facilitar una mayor cercanía entre profesor y alumno (se rompe la pared de la tarima que es aún frecuente en las aulas complutenses).
- Los propios estudiantes iban a mantener el contacto en línea a través del blog en el que debían participar con al menos dos comentarios en entradas de compañeros como tarea parte del porcentaje de participación de la clase, con el objetivo de que se produjera aprendizaje entre pares (se rompe la cuarta pared que circunscribe el aula).
- El aprendizaje se iba a aplicar y extender en la vida real (rompiendo otra vez directamente la puerta en la cuarta pared de la clase), al proponerse una especie de juego de realidad aumentada en el que había que “cazar signos” de manera análoga a los Pokemons en el juego de *Pokemon Go!* que justo se había lanzado al mercado en ese momento y al que se alude intertextualmente en la entrada de la presentación del profesor (ver anexo I), que termina como “Lingüística Go!, Paisaje Lingüístico Go!”; con ello se aprovechaba la mirada de extranjero de los estudiantes y sus intereses turísticos en la ciudad, en España e incluso, Europa. Asimismo, al presentar la tarea se anunció que se iban a conceder dos premios al mejor blog y a la mejor entrada según la votación de los propios alumnos dentro de una encuesta que se iba a lanzar en línea a través de Google Forms al final de la clase (y que iba a permitir aparte al profesor obtener información sobre el éxito o los problemas del proyecto didáctico aplicado). Esta medida de gamificación como estímulo de la sana competición o emulación entre los alumnos podía ser especialmente adecuada con estudiantes norteamericanos miembros de una sociedad lúdica, individualista y muy competitiva, incluso más que para los estándares europeos.

A la hora de plantear y formular las tareas del proyecto, dado que los estudiantes no eran nativos de español o si lo eran necesitaban desarrollar sus capacidades de escritura académica, se decidió pedir unas tareas claramente formuladas en las que el profesor proponía una entrada de modelo que se cerraba con una o varias preguntas de invitación a la escritura (ver anexo I)⁵⁹. Por tanto, se aplicó una propuesta al estilo de la de Rowland (2013), en el sentido de que pretendía el desarrollo de una escritura multimodal (al tener que combinar signos escritos con fotografías propias y deseablemente imágenes ajenas, vídeos o enlaces en

⁵⁹ Las tareas se formulaban oralmente en clase y se proponían también por escrito mediante la herramienta correspondiente en el sistema Moodle del Campus Virtual.

la entrada final), y se plantearon unas preguntas explícitas que suministraban las características de categorización de las fotos que había que tomar.

El peligro de que se obtuvieran textos demasiado planos, simples o similares al modelo se intentó compensar con la sugerencia de que a lo largo de todo el blog, pero especialmente en la entrada final, los estudiantes debían dejarse guiar por las 3 Cs inspiradas en la idea de *Generación C* (por “contenidos” y “creatividad”) recogida en Yus Ramos (2010: 117), a la que pertenecen los alumnos, pero se añadió la calidad que conlleva la corrección:

- 1. CONTENIDO: para ello, ayudaban las preguntas de guía y las entradas modelo; el profesor comentaba elogiosamente en abierto las entradas para estimular la autoestima de los estudiantes (indicado por ejemplo lo interesante que eran), así como el diálogo, sugiriendo paralelismos con otras situaciones, enlaces adicionales, etc.
- 2. CORRECCIÓN: el profesor mismo corregía la lengua de la entrada del alumno en mensaje privado de correo electrónico, señalando los fallos ortográficos y gramaticales y proporcionando explicaciones de las causas entre corchetes; los alumnos debían introducir las correcciones en una nueva versión de la entrada⁶⁰; en el caso de algún error de análisis, también se señalaba en privado. El objetivo perseguido era que, tras la sucesión de entradas, el alumno llegara con una escritura multimodal ejercitada y lista para redactar la entrada final de manera adecuada, así como que desarrollara competencias de autorrevisión con el ejemplo del profesor. La corrección en privado era lo adecuado para proteger la autoimagen positiva de los alumnos, y la privacidad de sus calificaciones, y también porque al ser muchos hablantes de herencia conviene comportarse de manera especialmente sensible con este tipo de alumnos con una gran inseguridad lingüística (cf. Potowski 2005: 30), para que estos hablantes de español desarrollen seguridad a la hora de expresarse en un contexto formal con una lengua que normalmente emplean solo en un contexto informal y por ello con rasgos dialectales no prestigiosos (Valdés 2001: 44). Así pues hay que ayudar a estos hablantes de herencia a que adquieran una variedad estándar (Valdés 2001: 50-51; Potowski 2005: 37-40), pero es conveniente que ese estándar tenga como base su propio vernáculo (por lo general de origen mexicano) a la vez que, por la situación de contacto con la variedad madrileña y el estándar centro-peninsular, se les debe

⁶⁰ Desgraciadamente, aunque se indicó que el profesor iba a comprobar que se introducían las correcciones, no siempre los alumnos las aplicaban. Quizá ello se debe a que no se planteó una fecha límite de manera clara, cuando los estudiantes estadounidenses están acostumbrados a *syllabus* o agenda de contenidos y tareas muy medida, exacta y anunciada con tiempo. En los siguientes cursos de aplicación de la experiencia, se daba explícitamente una semana para introducir la corrección, con mayor acatamiento resultante.

instruir en las actuales características de la norma del español como panhispánica o pluricéntrica.⁶¹

– 3. CREATIVIDAD (personalidad, novedad): se invitaba a los estudiantes a ser creativos, proporcionar su punto de vista personal e intentar crear información nueva, sobre todo en la última entrada.

Estas 3 Cs funcionaron además como rúbricas (Blanco 2008) a la hora de calificar las entradas y el blog al completo de cada alumno. Así, algunos fueron muy divertidos y creativos, como una alumna que se creó un alter ego o avatar para la elaboración del blog en forma de una mujer pirata, por lo que empleaba lenguaje marinero en sus entradas; aunque su español era deficiente y cometía también errores conceptuales por no haber asimilado correctamente contenidos del programa, su calificación final fue en grueso positiva porque la corrección era solo un factor de la rúbrica. Otros eran muy correctos en su español, pero poco imaginativos, mientras que los mejores alumnos aplicaron las 3 Cs de manera bastante compensada.

En cuanto a las tareas de blog encargadas, continuando con la idea de romper la cuarta pared de clase, se pretendía enseñar la creación de textos correspondientes a géneros lo más cercanos posibles a los empleados en la vida real, de manera que se produjera transferencia de lo aprendido a su vida personal y a su posible vida profesional.

Así, una de las características de los blogs como género discursivo, con su *esquema mental interiorizado*, es la presencia de una referencia al bloguero y normalmente una autopresentación completa mediante una foto y un breve texto (Yus Ramos 2010: 129). Por ello, la primera entrada que se pidió fue precisamente tal presentación, la cual constituye la entrada 1 (§3.3.1). La entrada 2, a colación del tema en el que se explicaba la naturaleza del signo lingüístico y los sistemas de escritura, consistía en localizar un icono o ideograma/pictograma, algún logograma y algún ejemplo de alfabeto no latino (§3.3.2). La entrada 3 se centraba en el español, por lo que había que encontrar neologismos y el sistema de creación de palabras adoptado para formarlos (§3.3.3). Por último, la entrada final consistía en una especie de ensayo o *paper* final, como suele ser habitual en muchas asignaturas en el sistema universitario de EE. UU., pero con la salvedad de que sería en línea y lo podría por tanto no solo leer el autor y el profesor sino el resto de compañeros, además de que para su confección y presentación se podía y debía aprovechar el alumno de los recursos multimedia que suministra Internet (§ 3.3.4).

⁶¹ Cf. Sáez Rivera (2014: 408-409) para un resumen crítico del debate panhispanismo vs. pluricentrismo.

El resultado pretendido era el de un blog especializado en el tema de la lingüística en el sentido de conforme lo define Elena Azofra (2013), como blog que combina su carácter personal de publicación periódica con una temática especializada, por científica y académica, como puede ser la lingüística, con un tono más o menos divulgativo. La misma Azofra es autora del blog *MorFlog, Blog de morfología e historia del español*⁶² alojado dentro de la plataforma francesa *Hypothèses*, una comunidad de blogs científicos, siendo denominado tal género electrónico como “carnet de recherche” en la terminología francesa. En el caso de nuestros alumnos, tanto las entradas modelo como en el fondo las generadas por ellos mismos se podrían encuadrar dentro de lo que hemos dado en llamar lenguaje *formativo* como intermedio entre el *especializado* que se emplea entre especialistas en el sentido de expertos en un campo dentro de la comunidad científica propia y el *divulgativo* de comunicación idealmente entre especialistas y legos (no científicos, sobre todo del propio campo) (Regueiro y Sáez Rivera 2015: 16-17, 37). Este lenguaje formativo sería el que empleamos los profesores para explicar a futuros especialistas, pero que están en ese momento en formación. Al presentar ese lenguaje como modelo, y dirigirse los alumnos en su blog tanto al profesor como a sus compañeros, actuaron a su vez como formadores de su grupo de pares.

A este respecto se decidió emplear la herramienta de blog de Moodle y no alguna herramienta en abierto como *Blogger* o *Wordpress* por dos razones. La primera era que al ser los autores de los blogs no nativos o con competencia escrita imperfecta de español (aunque nativos oralmente en el caso de los hablantes de herencia hispánica) la utilización de un blog en abierto podría inhibir su expresión al producirse una audiencia amplia (en principio ilimitada) de su trabajo, con lo que se podrían sentir más expuestos a un daño de su propia imagen al escribir un español incorrecto, aunque por otro lado podía haber supuesto una oportunidad de orgullo y de resultado que podrían enseñar a los miembros de su propia red social (padres, amigos, profesores, etc.). La segunda razón, y en realidad principal, era que se deseaba crear una comunidad de aprendizaje interna a la asignatura, lo cual se hubiera distorsionado con una herramienta en abierto en la cual podía haber participado y comentado cualquier persona, incluso lo que se conoce en la jerga de internet como “troles” o comentaristas inoportunos o desagradables.

3.2. Reflexiones críticas sobre el término de “signo” en los estudios de Paisaje Lingüístico

Cuando se propone un proyecto docente de Paisaje Lingüístico se invita a los estudiantes a explorar su espacio cercano y cómo se manifiestan las lenguas y su escritura en

⁶² <http://morflog.hypotheses.org/>

este. Siguiendo a Malinowski (2015: 104-108), secundamos su aplicación de la conceptualización triádica del espacio según Lefebvre como *espacio percibido*, *espacio concebido* y *espacio vivido*. De este modo, nuestro proyecto era una invitación a desarrollar las capacidades de observación y percepción en el espacio que vivían como viajeros deseosos de aprender o perfeccionar bien su lengua segunda o extranjera, bien una de sus lenguas primeras (el español) pero hasta entonces no empleada con la misma intensidad y necesidad de precisión en un contexto educativo. Pero no puede existir percepción u observación sin una concepción previa de lo que se puede o debe percibir. Ello implicaba suministrar conceptos y herramientas básicos del campo del Paisaje Lingüístico a los alumnos como ayuda para construir un *espacio concebido* que informara y enriqueciera el *espacio percibido* a través del *espacio vivido*.

Para ello, se les dio a leer a los alumnos el artículo de Castillo Lluch y Sáez Rivera (2012) que efectúa una introducción al Paisaje Lingüístico de Madrid, con un cuestionario telemático autocorregible de 10 preguntas de comprensión lectora y respuestas de verdadero/falso suministrada por medio de la herramienta cuestionario de Moodle, que los alumnos debían responder antes de confeccionar la entrada 2 de localización de tipos de signos y escritura en su PL cercano, las siguientes (al final de cada una consignamos la respuesta correcta entre corchetes, siendo V ‘verdadero’ y F ‘falso’):

1. El Paisaje Lingüístico (“Linguistic Landscape”) consiste en todos los signos que se ven escritos en una ciudad, una región o un territorio. [V]
2. Uno de los casos de estudio de Paisaje Lingüístico (PL) es la presencia del español en el condado de Miami-Dade (Florida) y el condado de Los Angeles (California) [V]
3. Madrid es una ciudad monolingüe en la que solo se habla español, y sin inmigración internacional. [F]
4. Los signos del Paisaje Lingüístico son los signos fijos, visibles desde la calle, en el exterior de los edificios. [V]
5. La otra lengua más frecuente en el Paisaje Lingüístico de Madrid que no es español es el inglés. [F]⁶³
6. El chino en Madrid aparece solo en el exterior de restaurantes y bazares. [F]

⁶³ En Castillo y Sáez (2012) el chino es la lengua más documentada en el corpus analizado, pero puede existir un sesgo debido a que el corpus incluye registro del PL de zonas de fuerte concentración china como Usera. La segunda lengua en tal corpus era el inglés, que probablemente sea la lengua distinta del español más frecuente en la ciudad, si eliminamos el sesgo migrante del corpus.

7. El árabe es una lengua presente en el Paisaje Lingüístico de Madrid en diversos tipos de tiendas y negocios, no solo restaurantes. [V]
8. El español de América es poco frecuente y poco variado o diverso en el Paisaje Lingüístico de Madrid. [F]
9. El Paisaje Lingüístico de Madrid es totalmente aleatorio y no sigue ningún orden ni patrón. [F]
10. Los tres primeros patrones de Paisaje Lingüístico ("monopoly" de lenguas internacionales en las calles principales, "gueto" con lenguas inmigradas en calles secundarias y "variante progresiva" o "boca del lobo" ['lion's den'] de paso de lenguas internacionales a inmigradas en una misma calle) son indicativos de cierta separación, segregación o marginación de la población inmigrada. [V]

De las preguntas, y el contenido del artículo, se puede deducir que la visión de Paisaje Lingüístico que se promovía como concepción era la inicial de Landry y Bourhis (1997: 25):

The language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration.

Por tanto, en principio se pediría a los alumnos que recogieran signos exteriores (no en el interior de edificios) y fijos, aunque en la práctica no se fue demasiado estricto por lo que se aceptaron muestras de fotos realizadas dentro de un museo o de vehículos móviles como una furgoneta de policía.

Asimismo, la concepción de *signo* en el Paisaje Lingüístico que se adoptaba era la también muy difundida de Backhaus (2007: 4): "3. a notice on public display that gives information or instruction in a written or symbolic form" (*Oxford Dictionary of the English Language*).

A sign was considered to be any piece of written text within a spatially definable frame. The underlying definition is physical, not semantic. [...] The object to which a sign is attached (a shop window, a door, a building, etc.) will be called a carrier. The carrier may be identical with the sign (a traffic sign, a standing signboard in front of a shop, etc.), that is, a space created with the sole purpose of displaying a text. A carrier can provide more than one surface for display [...], in which case each lettered side was considered to be a separate item (Backhaus 2007: 66-67).

Ahora bien, esta concepción, y sobre todo la adopción del significante *signo* como traducción de *sign* no dejan de ser problemáticas porque, como los mismos estudiantes percibían y comentaban, no es exactamente lo mismo esp. *signo* e ing. *sign*, pues de hecho *sign*

en inglés posee una extensión semántica mayor o capacidad de referencia que podemos esquematizar así en cuanto al ámbito del PL que nos interesa⁶⁴:

Inglés	Español
sign	signo
	seña
	letrero
	señal

Tabla 1. *Sign* vs. *signo*.

La equivalencia más evidente, y además correcta, de *sign* en español es *signo* como ‘signo lingüístico’, pero hay que tener cuidado con no emplear *signo* por *seña* en la denominación *lengua de señas*, la correspondencia correcta de *sign language* como modo de referirnos a las lenguas signadas, que no **lenguas de signos*, un calco incorrecto. Asimismo, en los estudios de Paisaje Lingüístico en español hemos traducido hasta ahora *sign* como *signo*, pero habría que tener cuidado porque en el lenguaje ordinario se trataría de un calco abusivo, ya que en realidad *sign* corresponde también a *letrero* (y rótulo, pancarta, póster, etc.) y *señal*, así las señales de tráfico⁶⁵. Se trata de una cuestión que conviene dilucidar, porque inquieta a los propios estudiantes del grupo, que preguntaron cuál era la diferencia entre *signo* y *señal*, pregunta que se aprovechó en clase para realizar un ejercicio de contraste léxico entre español e inglés. Ello también nos puede llevar a replantearnos la traducción de *sign* como *signo* que se ha estado empleando hasta ahora en los estudios de PL en español, al percatarnos de que nos hemos dejado llevar por la traducción fácil de un término mediante el calco. Por la comodidad de la similitud del significante podemos mantener *signo* como denominación de la unidad mínima del PL⁶⁶, pero debemos ser conscientes de que se trata de un mero uso terminológico.

⁶⁴ Dado que los alumnos proceden de Estados Unidos, para dividir e interpretar los sentidos de *sign* nos hemos servido del diccionario canónico para el inglés americano, el Merriam-Webster (<https://www.merriam-webster.com/dictionary/sign>), así como del diccionario Collins, bilingüe inglés-español, porque recoge ampliamente la norma americana del inglés (<https://www.collinsdictionary.com/es/diccionario/ingles-espanol/sign>).

⁶⁵ Merece la pena comparar a este respecto con el interesante y vistoso libro de Baines y Dixon (2004), cuyo título original *Signs, lettering in the environment* se tradujo correcta y sugerentemente como *Señales, rotulación en el entorno*.

⁶⁶ Existe por otra parte un debate de cuál es la unidad mínima en los estudios de PL, si debemos contabilizar signos por cada foto de un elemento delimitado de escritura en la calle o si podemos considerar un escaparate, por ejemplo, como una sola unidad (cf. Franco-Rodríguez 2013).

3.3. Resultados de las entradas de los alumnos

A continuación se van a presentar los resultados de una manera cualitativa, no solo crítica y reflexiva, sino incluso autocrítica, indicando no solo los casos brillantes, sino aquellos con menos brillo.

3.3.1. Entrada 1 de presentación

Como ya hemos señalado, el blog propuesto debía arrancar con una primera entrada de presentación. Para confeccionar tal entrada se proporcionaron las siguientes instrucciones:⁶⁷

En todo "blog", género discursivo digital, siempre hay una entrada ("post") o un apartado con una presentación del autor del "blog". Por eso la primera tarea del "blog" de clase es presentarse como estudiante de la asignatura y trazar una breve autobiografía lingüística utilizando el documento que entregamos en clase y que ya rellenasteis.

Para aprender a escribir un género siempre hay que tomar modelos. Como modelo de presentación, podéis utilizar la presentación del profesor⁶⁸ o la presentación de la autora de *Aprende español callejeando por Madrid*. Poner una foto que os represente es opcional, pero es muy recomendable porque es lo normal en el género "blog".

Para ayudar a los alumnos a generar el contenido adecuado, se les pidió que aprovecharan las respuestas que habían dado por escrito y presentado oralmente los primeros días de clase a un cuestionario denominado "(Auto)biografía lingüística" (siguiendo la estela de Aparicio 1997, *apud* Potowski 2005: 32), similar a la biografía lingüística del *Portfolio Europeo de las Lenguas*⁶⁹. El cuestionario incluía los siguientes campos:

- Nombre
- Apellido
- Herencia (país de origen de los padres y familia ascendente)
- Lugar de nacimiento en EE. UU.
- Lugares de residencia en EE. UU.
- Lenguas habladas (materna y otras, según orden de dominio)

⁶⁷ En el curso 2016-2017 en el que se aplicó la propuesta didáctica por primera vez y de forma completa, estas instrucciones fueron meramente orales, pero en los cursos 2017-2018 y 2018-2019 se pusieron por escrito en la tarea encargada en el Campus Virtual.

⁶⁸ Véase el Anexo 1.a.

⁶⁹ <http://sepie.es/iniciativas/portfolio/index.html>

- Estudios (“major” y “minor”)
- Estancias largas (mínimo un mes) en el extranjero, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cuánto tiempo?
- ¿Por qué te interesa el español? ¿Por qué has elegido Madrid para realizar tu estancia en el extranjero?

El objetivo primario de este cuestionario era conocer mejor a los alumnos para poder ajustar mejor las explicaciones (por ejemplo con alusiones interdisciplinares dirigidas a sus estudios de especialización [“major”] o subespecialización [‘minor’]) y averiguar cómo podían ser un recurso para la propia clase (por las lenguas que sabían como fuente de ejemplos, al ser muchos hablantes de herencia de español, pero también de otros orígenes). En este último sentido se quería hacer reflexionar a los estudiantes sobre cómo la mayoría de los hablantes no lo somos exclusivamente de una lengua o variedad, haciéndoles ver que el contacto dialectal o lingüístico no solo es un fenómeno anómalo sino de hecho lo más normal y frecuente en el mundo, sobre todo porque la mayoría somos hablantes móviles que nos hemos desplazado de nuestro lugar de nacimiento, con varios lugares de residencia, incluso en el extranjero, que nos han hecho exponernos a otras lenguas y dialectos o variedades y por ello nos hemos visto obligados (a veces gozosamente, otras veces de manera forzada) a ampliar nuestro repertorio lingüístico. Asimismo, se quería subrayar que todos los estudiantes son fruto de una herencia más o menos cercana, no solo los hablantes de herencia hispana.

La última pregunta buscaba averiguar la motivación del último viaje de los hablantes móviles y transnacionales que son los propios estudiantes.

Las respuestas al cuestionario de los estudiantes y su traslado redactado al blog revelan que había siete estudiantes de origen mexicano y una chica guatemalteca, todos del programa californiano de CUS, como era esperable. Otros casos interesantes lo ofrecían una alumna que tenía el contacto dialectal inglés en casa pues era hija de un estadounidense y una británica (a la que vamos a llamar Jasmine), así como una alumna nigeriana que incluso entendía algo de yoruba, y otra de origen judío que entendía algo de hebreo. El resto de alumnos poseían herencias u orígenes mezclados europeos, pero igualmente destacaba el caso de una californiana de origen griego, con una fuerte identidad de herencia pero sin conservación de lengua apenas más allá del léxico de algunos platos típicos. Ello nos permitía reflexionar en clase sobre la lengua como factor identitario y sobre cómo unas u otras lenguas migradas se perdían o no en los Estados Unidos, siendo uno de los factores principales del mantenimiento del español en los Estados Unidos la llegada masiva de nuevos migrantes (Potowski 2005: 16),

a lo que podríamos añadir otros factores ejemplificados por los propios alumnos como la cercanía geográfica (sobre todo en el caso de México) que facilita pasar las vacaciones en casa de los parientes allende río Grande, o la múltiple capacidad de comunicación oral, escrita y multimodal, de nuevo con parientes y amigos hispanohablantes gracias a las actuales herramientas telemáticas.

Resulta iluminador atender a las fotos de sí mismos que presentaban los estudiantes en esta primera entrada por la identidad digital y personal proyectada mediante ellas. Muchos colgaban foto o fotos que los presentaban como viajeros en Madrid u otros lugares de España (Toledo, especialmente, pero también Sevilla), otros proporcionaban fotos de sí mismos en Estados Unidos, muchos vestidos con toga y birrete (con lo que se identifican orgullosamente como universitarios), con frecuencia con familiares (padres, sobrino), siendo frecuente por ello la identidad grupal, esencialmente familiar, pero también con el grupo de pares, como una alumna que aparece en una foto de grupo con amigos multiétnicos (también chinos o indios) de la Universidad de Wisconsin. También fueron frecuentes las fotos en las que los alumnos aparecían enmarcados en impresionantes parajes naturales sin indicar si procedían de América o Europa.

Aunque en la foto de la entrada de muestra el profesor se autopresentaba como tal (dando una charla) pero afín al multilingüismo y multiculturalismo (con una diapositiva que proyectaba “bienvenidos” en varios idiomas), en realidad solo una estudiante proyectó una imagen bilingüe y bicultural, la guatemalteca Jazmín,⁷⁰ que ella misma describió perfectamente:

Foto: El puente que conecta a San Francisco con el condado de Marin que cruzo cada fin de semana para ir a la universidad. La otra parte interesante es que la blusa que llevo puesta refleja la vestimenta de Guatemala. En resumen, la fotografía refleja mis raíces estadounidenses y guatemaltecas.

3.3.2. Entrada 2: signos en el paisaje lingüístico

La segunda entrada buscaba la aplicación práctica de los conceptos aprendidos en clase sobre la naturaleza del *signo*, explicada según la diferencia triádica de Peirce entre *icono* (*ícono* en el español mexicano de los hablantes de herencia en clase), *símbolo* o *indicio*,⁷¹ y de *signo*

⁷⁰ Los nombres de los alumnos y de las alumnas aparecen en forma de seudónimo para asegurar su privacidad, de aquí en adelante.

⁷¹ Un buen resumen de la teoría, que se manejó además en las explicaciones de clase, se encuentra en Fouces Rodríguez (2006), que además compara la visión de signo de Saussure con la de Peirce.

lingüístico conforme a la definición clásica de Saussure (1916),⁷² en ambos casos conceptos básicos de cualquier curso introductorio a la Lingüística. A su vez, se buscaba enlazar la correspondencia (pero también la diferencia) entre estas definiciones de *signo* y los diversos sistemas de escritura, y con ello además comenzar a sensibilizar sobre la gran diversidad de lenguas que se pueden encontrar en el Paisaje Lingüístico de Madrid.

Con este espíritu se le proporcionaron a los estudiantes las siguientes instrucciones:

Haz foto de un ejemplo de los tres siguientes casos de signo:

- 1) ideograma/pictograma o icono
- 2) logogramas (chino, kanji japoneses...)
- 3) alfabetos no latinos (griego, árabe, hebreo...)

Indica dónde has hecho la foto y explica un poco el contenido de la foto.

Puedes tomar como modelo la entrada ("post") que he hecho yo en el blog del curso.

No olvides antes corregir tu primera entrada con mis correcciones (porque la autocorrección te permitirá detectar, y al ser más consciente de ellos, intentar corregirlos).

El modelo de la entrada se puede ver en el anexo 1.b., con ejemplos de chino como logograma en una peluquería, árabe como alfabeto no latino, y dibujos de tijeras y cabezas de carnero y ternera como pictogramas icónicos. La elección de fotos buscaba romper tópicos y mostrar la vitalidad etnolingüística de las lenguas migradas, que no se limitan a aparecer en restaurantes y bazares (como es frecuente con el chino y con el árabe también), sino en todo tipo de negocios (cf. Sáez Rivera y Castillo Lluch 2012), como en este caso una peluquería dirigida a chinos y una carnicería halal. Como se puede ver las instrucciones se cerraban con un recordatorio de que se tenía que haber corregido ya la primera entrada, con el objetivo de que tal procedimiento cultivaría sus capacidades de autocorrección.

La mayoría de los estudiantes secundaron en la localización de logogramas chinos y árabe. En muchos casos repetían el tópico de chino o árabe en restaurantes o bazares, también porque son los más fáciles de localizar en toda la ciudad, pero algunos estudiantes (normalmente los mejores del grupo según las notas de los exámenes y su participación activa en clase) fueron más allá incluso en cuanto al chino y al árabe. Así, John localizó un club de alterne con el rótulo en chino: "Club Poupée", y varias estudiantes ejemplificaron el árabe de las traducciones de ingredientes de productos, como por ejemplo en champú. Jasmine y

⁷² Se empleó la traducción ya clásica de Amado Alonso, en la edición de Alianza (Saussure 1983).

Jazmín fueron mucho más lejos, también en el tiempo, pues recogieron respectivamente escritura azteca (con componentes ideográficos y logográficos), así como jeroglíficos egipcios en el Museo de la Biblioteca Nacional (aunque se incumplía el requisito de exterioridad del Paisaje Lingüístico) y el último caso también en el Templo de Debod, un templete regalado por el Gobierno egipcio en los años 60 por la ayuda española para salvar monumentos al construir la presa de Asuán. Una de las mejores fotos recogía la puerta trasera de una furgoneta de la policía correspondiente a la “Oficina de Atención al Ciudadano” que se encontraba aparcada en la Plaza Mayor, uno de los centros turísticos de la ciudad, y en la que “Policía” aparecía en varios idiomas (chino, árabe y también ruso). Esa misma reflexión explica la aparición de “arroz” en varios idiomas, incluido el ruso escrito en cirílico, en un restaurante en el centro de Madrid, con público habitual de turistas.

Los estudiantes parecían especialmente sensibles y expertos en la localización de griego, tal vez por estar más familiarizados con el alfabeto griego, aunque sea simplemente por el sistema de fraternidades y sororidades de sus universidades, que elige letras griegas como emblema. Les llamó mucho la atención la presencia del griego en los billetes de euro (los dólares son estrictamente monolingües en inglés), pero también por ejemplo en restaurantes. Su identificación con el griego era tan grande que lo veían hasta donde no correspondía, así el caso de una estudiante que etiquetó como griego en una tienda de productos del Este unos dulces rusos, etiquetados en alfabeto cirílico, derivado eso sí del griego, lo que hace algo comprensible la confusión. En general, los estudiantes parecían poco familiarizados con las lenguas y escrituras del Este europeo, pues otra estudiante motejó de ruso en la misma tienda un licor polaco de limón (“cytryna”) en polaco, que se escribe con alfabeto latino enriquecido con algunos diacríticos.

La convivencia en un campus multicultural y multilingüe como es a la postre el de la Complutense exponía a los estudiantes a numerosas lenguas, aunque fuera simplemente a través de los anuncios de cursos de lenguas extranjeras del Centro de Superior de Enseñanza de Idiomas, de los cuales llamaron la atención de los estudiantes en los tabloneros de la Facultad los cursos de hindi (con escritura devanagari) o japonés.

En cuanto a los pictogramas, aparte de que muchos los confundían con logogramas, destaca la frecuencia de señalamiento de símbolos de salida de emergencia y de farmacia. Más originales fueron la leyenda de mapas, como el símbolo de la rosa de los vientos o los puntos cardinales, o la multiplicidad de iconos en el mapa del metro de Madrid, ubicuo en la ciudad.

Apenas se fijaron los estudiantes en símbolos religiosos, solo la alumna nigeriana señaló la cruz de la Iglesia del Buen Suceso, en la calle Princesa.

3.3.3. Entrada 3: formación de palabras en el paisaje lingüístico

Para aplicar los contenidos explicados en clase sobre formación de palabras, según el resumen teórico de nuestro libro de texto, Yule (2006: 62-74), que distingue los procedimientos de *acuñación* (“coinage”), *préstamo* (“borrowing”), *composición* (“compounding”), *mezcla* (“blending”), *apócope* (“clipping”), *retroformación* (“backformation”), *conversión* (“conversion”), *acrónimos* (“acronyms”) y *derivación* (“derivation”), nos inspiramos en dos tipos de propuestas o investigaciones en el PL. Así, en primer lugar, en Pons Rodríguez (2011) y Sáez Rivera (2015) se localizaban en el PL de Sevilla y de Madrid, respectivamente, ejemplos de léxico hispanoamericano en el primer caso y de léxico dominicano en el segundo, señalando en cada palabra localizada el proceso concreto de formación morfológica. En segundo lugar, Esteba Ramos (2013, 2014: 16) proponía tareas de búsqueda de español en el Paisaje Lingüístico cercano a los aprendices meta de español como lengua extranjera. Fundiendo ambas propuestas, y extendiendo la búsqueda y el análisis de palabras a todo el español sin distinción geográfica pero acotando al nivel morfológico, se les proporcionaron a los alumnos las siguientes instrucciones, con el modelo de entrada del Anexo I.c:

Busca tres ejemplos de procesos de formación de palabras en tu Paisaje Lingüístico cercano en Madrid (o en alguno de tus viajes por España), haz una foto, localiza donde se ha tomado y explica el proceso de formación de palabras que has encontrado en el ejemplo. Sube las fotos de los ejemplos a tu entrada del blog. Los tres ejemplos pueden estar en fotos distintas pero si sabes buscar a lo mejor puedes encontrar los tres en una sola foto.

Como ejemplos se proporcionaron los casos de la composición V + N, muy productiva en español, en “Tragatapas”, nombre de un bar del centro de Málaga⁷³, “KFC” como siglación a la vez que préstamo en la Gran Vía (una de las calles principales de Madrid) y “Andipapel” como ejemplo de composición por acronimia en forma de “blending”, localizado en Ecuador. Al no proporcionar solo fotos de Madrid se buscaba incentivar la percepción de los estudiantes también cuando estuvieran de viaje por España o el extranjero, a la vez que les sugería fijarse en la presencia fácil, inmediata y frecuente de su lengua, el inglés, en el Paisaje Lingüístico madrileño.

⁷³ El bar está hoy desaparecido, una prueba más de la habitual rapidez de cambio del PL.

Las palabras encontradas por los estudiantes pueden explicarse en parte por su propia experiencia vital como alumnos de intercambio. Así, fue muy frecuente la localización de las prefijaciones “supermercado” y “aeropuerto”, y del préstamo “sándwich”: su vida de compra diaria, frecuentes viajes y visita a cafeterías. Algunos estudiantes aceptaron el desafío neológico y hallaron ejemplos notables de composición (el supermercado “AhorraMás”, la empresa de viajes de ski “Nievesol”) y sobre todo de acronimia por mezcla (el bar “TapaEspaña” o el *hashtag* “#callaoween” proyectado en las grandes pantallas del cine Callao en la plaza homónima del centro de Madrid, con una original mezcla de Callao + Halloween). Igualmente se agudizó la percepción del inglés, de nuevo en acronimias como *brunch* incluso en el rizar el rizo acronímico en *instabrunch*, en ambos casos con huella ánglica, al igual que en la apócope “App” (< ing. *app* < *application*). A los estudiantes mismos les sorprendía la preferencia por el inglés cuando existía la palabra en español, así “on line” en lugar de “en línea”, e incluso señalaban la influencia de la cultura anglosajona en traducciones o calcos como “El Rey León”, el famoso musical *The Lion King*, que se representa en versión española en la Gran Vía, la especie de Broadway madrileño. Sin embargo, también a veces el inglés, de tan asumido, se les pasaba inadvertido: uno de los mejores estudiantes, George, explicó perfectamente el origen eponímico de “denim” (< Nîmes), pero no reparó en que encontró la palabra en un anuncio en la calle de la tienda “Lefties”, con nombre directamente inglés.

3.3.4. Entrada final temática

Como broche final del blog personal de cada alumno se fomentó la elaboración de una entrada temática centrada a ser posible en cuestiones sociolingüísticas o interdisciplinares de la lingüística (ver instrucciones en el anexo II). De esta manera, se conseguía cubrir todo el temario que era difícil completar con el tiempo limitado de clase y se aprovechaba la diversidad de especializaciones de los alumnos, así como se les permitía ahondar en sus raíces lingüísticas, pues los hablantes de herencia o de origen hispanoamericano elaboraron entradas sobre sus vernáculos, como Jazmín, que escribió sobre el español de Guatemala, Bárbara, que se ocupó del español de Sonora (México) aportando testimonios gráficos y audiovisuales de primera mano. La tarea se alienaba además con la concepción personal del profesor de la Lingüística como ciencia interdisciplinar situada en el centro de la encrucijada de todas las disciplinas científicas, en especial de las ciencias humanas o sociales.

Los objetivos pretendidos se cumplieron con creces, no solo en el logro y adecuación del español escrito y el empleo de recursos multimedia, así como su citación adecuada, sino también en cuanto a los temas. De esta manera, muchos de los hablantes de herencia o

directamente hispanoamericanos (como Jazmín) comprendieron mejor su identidad variacional trabajando sobre las “Diferencias dialectales del español de México”⁷⁴, más específicamente “El habla sinolaense” y “El español de Guatemala” (como ya hemos señalado), sin olvidar “La variación situacional de la lengua” o “La adquisición del lenguaje en los niños” (que incluía la posibilidad bilingüe). Otros estudiantes desarrollaron el interés estimulado por otras lenguas, así “El catalán” (lo escribió una mexicana de origen), “Un análisis sobre el vasco” o el “Guaraní: una lengua indígena y próspera”, y la alumna nigeriana rastreó “La influencia de África en el español de América”. El resto del grupo exploró los márgenes interdisciplinarios de la Lingüística: la estadounidense con especialización en urbanismo escribió sobre “La geografía y el crecimiento de las lenguas inmigrantes”, que conecta directamente con los estudios de Paisaje Lingüístico, y también se enlazó con la dialectología (“Las diferencias entre los dialectos españoles del mundo”), la sociolingüística (“Sociolingüística y sociología del lenguaje”), y las posibilidades educativas de la lingüística (“La importancia de la Lingüística educativa”, “La carrera de Logopedia”, “Las 5C: métodos docentes para potenciar la enseñanza de lenguas”). Otros ámbitos interdisciplinarios cubiertos fueron la biología (“La adquisición y la evolución del lenguaje”), la ciencia en general (“El lenguaje de las ciencias”) o un lenguaje especializado en concreto como el náutico (“La brigada de la vida y la muerte”) escrito por la alumna que escribió desde la identidad de un avatar pirata, o la conexión con el lenguaje jurídico (“La Lingüística forense” o más específicamente el caso de “La mentira” que hay que saber detectar en un juicio).

3.3.5. Evolución global y calificación

Aunque la profundidad y originalidad de las entradas variaba lógicamente según el interés y la capacidad de los alumnos, en todos se pudo percibir una mejora longitudinal, sobre todo de cara a la entrada final, tanto en contenido como en corrección y en creatividad (retomando las tres Cs de la propuesta inicial que actuaban asimismo como rúbricas de calificación). Igualmente los alumnos atendieron al requerimiento de comentar las entradas de los compañeros, siguiendo el hilo comenzado por el profesor, que señalaba el interés de la entrada y proporcionaba paralelismos y otras informaciones (los alumnos sobre todo elogiaban las entradas de sus compañeros).

Tras el ejercicio que suponía el resto previo de entradas, se comprobó que las correcciones lingüísticas en la entrada final fueron ya mínimas o mucho menores, también quizá porque los alumnos se esforzaban más al ser conscientes del peso que tenía esta entrada

⁷⁴ Consigno entre comillas los títulos de las entradas finales de los alumnos.

en la calificación total como una especie de ejercicio o *paper* final en el que tenían que demostrar todo lo que habían aprendido.

También se mejoró la puntualidad de la publicación de las entradas, que a veces era muy impuntual, incluso errática, en el caso del subgrupo de CUS.

3.3.6. Evaluación docente y encuesta post-proyecto

Algunos de los comentarios cualitativos en la encuesta docente, que es costumbre en el programa suministrar de manera anónima a los estudiantes, proporcionaron apreciaciones aprovechables sobre el funcionamiento de la innovadora propuesta docente de emplear el blog como herramienta pedagógica. Así, un estudiante valoró positivamente las correcciones de gramática y cómo ayudaban a mejorar el español, esto es, más que la aplicación en concreto de las TIC el procedimiento de corrección y mejora posterior posible.

El docente mismo elaboró por su parte una encuesta propia que se suministró vía Google Forms a los estudiantes una vez terminadas las clases (las respuestas eran anónimas), y que incluía la votación a mejor entrada y mejor blog, con el presupuesto de que el concurso iba a estimular la participación en esta encuesta post-proyecto. Probablemente debido a que justo después del fin de las clases empezaban las vacaciones de Navidad y muchos estudiantes volvían a Estados Unidos para no volver en el segundo cuatrimestre, solamente se obtuvieron 6 respuestas de entre los 20 alumnos, de modo que, aunque los resultados del cuestionario no son totalmente representativos, sí son lo suficientemente indicativos del funcionamiento de la propuesta docente. Como los resultados cuantitativos no son desbordantes, se pueden presentar fácilmente en la siguiente tabla:⁷⁵

1. ¿Te ha gustado hacer un blog para la clase de Introducción a la Lingüística Hispánica? Sí (6) / No (0)
2. ¿Te ha gustado hacer un blog más que ejercicios o actividades en papel? Más (4), Igual (2), Menos (0)
3. ¿Qué te ha gustado más de hacer un blog para clase? Ver la lengua y la lingüística en la calle, salir de casa, el trabajo de campo de obtener datos (3)

⁷⁵ Omito las respuestas a las peticiones de señalamiento de mejor entrada y blog, que estaban situadas al final del cuestionario. En las respuestas 3, 4 y 6 se ofreció a los alumnos la opción de “otros” para proporcionar información no calculada por el profesor, pero ninguno aprovechó tal campo.

<p>Es un trabajo único, personal (2)</p> <p>Es un trabajo creativo (1)</p> <p>Poder leer las entradas de los otros estudiantes y aprender de ellos (0)</p>
<p>4. <i>¿Qué te ha resultado más difícil de hacer el blog de clase?</i></p> <p>Problemas informáticos (1)</p> <p>Redactar en español (2)</p> <p>Encontrar datos (2)</p> <p>Encontrar información bibliográfica (1)</p>
<p>5. <i>¿Te ha gustado más hacer una entrada final que un paper normal?</i></p> <p>Más (5), Igual (1), Menos (0).</p>
<p>6. <i>¿Qué mejorar en el empleo del blog?</i></p> <p>Tener más tiempo para escribir las entradas (0)</p> <p>Syllabus más preciso (2)</p> <p>Ayuda de un alumno español (tutor) para redactar y corregir las entradas (2)</p> <p>Un curso de informática básica para no tener problemas informáticos con el blog (2)</p>

Tabla 2. Respuestas al cuestionario de evaluación del blog

De las respuestas recogidas, se puede asegurar que la experiencia fue considerada positiva probablemente por todos los miembros del grupo, con un 100% de “sí” a la primera pregunta. También parece que resultó preferible trabajar con TIC, que con papel, pues la mayoría respondieron que les gustó más hacer un blog que actividades en papel y aún más redactar una entrada final temática que un *paper* convencional, y los pocos que no respondieron “más” respondieron “igual”, nunca “menos”. Por tanto, se corrobora la hipótesis inicial de que las TIC iban a ser motivadoras por sí mismas.

No obstante, pese al éxito de aplicación pedagógica de las TIC también se detectaron algunos problemas de alfabetización digital, que se correlacionan con las respuestas menos entusiastas con la confección del blog: los pocos que respondieron que les había gustado lo mismo trabajar con TIC que con papel (a uno de ellos le resultó además indiferente elaborar un *paper* final o una entrada final de blog) fueron los que pensaron que hubiera sido recomendable un cursillo de informática básica, y uno (o una) de ellos confesó que había tenido problemas informáticos con la publicación de las tareas. De ahí se puede deducir que

poseer, adquirir o suministrar las competencias digitales necesarias es un ingrediente sustancial del éxito de una aplicación didáctica de TIC.

En cuanto a puntos positivos, dificultosos y mejorables del proyecto de blog, la mayoría de las respuestas obtenidas valoraron positivamente lo que hemos llamado ruptura de la cuarta pared de clase (esto es, “Ver la lengua y la lingüística en la calle, salir de casa, el trabajo de campo de obtener datos”), así como la naturaleza del proyecto como un trabajo único, personal y creativo. Sorprendentemente para el docente, ningún alumno valoró poder leer el trabajo de los demás, aunque comentaran las entradas de sus compañeros (quizá probablemente más por obligación que por verdadero interés). Las dificultades percibidas en la confección del blog se centran en la complicación de encontrar datos y bibliografía (cuestiones de contenido) y secundariamente en problemas de corrección (redactar en español) y técnicos-informáticos. Estas dificultades enlazan con las posibilidades de mejora: así pues, los alumnos que revelaron problemas con “redactar en español” son los mismos que pensaban que la ayuda de un tutor español para escribir sus entradas hubiera sido una buena idea. Un problema autopercebido por el profesor, “proporcionar un *syllabus* más preciso”, fue igualmente captado por algún estudiante, pero en todo caso no impactó en que faltara tiempo para realizar las tareas solicitadas, por lo que tampoco parece ser un problema grave.

Para obtener más datos sobre el funcionamiento del proyecto de blog, hubiera sido deseable haber podido realizar un grupo de discusión y sobre todo haber obtenido más respuestas a la encuesta post-proyecto (quizá se debería haber realizado la encuesta en el período de clases, según sugirió el director del programa CUS ese año).

4. Conclusiones y discusión

Según los datos y las calificaciones obtenidos, aparte de la propia impresión personal como docente implicado, creemos que el proyecto docente de aplicar las TIC a la enseñanza de la lingüística mediante la confección de un blog que incluía tareas de rastreo en el Paisaje Lingüístico fue exitoso en cuanto al logro de los objetivos propuestos, aunque con suficiente, deseable y posible margen de mejora. Asimismo, mediante la asignatura de *Introducción a la Lingüística Hispánica* y gracias en una gran medida al blog de clase se cubrieron las 5 metas propuestas por los estándares nacionales en Estados Unidos de aprendizaje de lenguas según los recoge Valdés (2001: 62) para la enseñanza de español a hablantes de herencia, pero que opinamos que también alcanzaron los estudiantes con otros orígenes, participantes todos en un programa de inmersión universitaria en España, a saber:

1. comunicar en una lengua que no sea el inglés;
2. obtener conocimiento y comprensión de otras culturas;
3. conectar con otras disciplinas y adquirir información;
4. desarrollar perspicuidad (*insight*) acerca de la naturaleza de la lengua y de la cultura;
5. participar en comunidades multilingües en casa y en el mundo.

La experiencia puede ser además valiosa así como replicable y adaptable para clases de introducción a la lingüística con estudiantes en la Universidad española, o de otras partes, así en el contexto del español en los Estados Unidos, especialmente en universidades con gran número de hablantes de herencia o de procedencia hispana, que podrían llevar a cabo numerosos proyectos de clase acerca del Paisaje Lingüístico hispánico en EE. UU. sobre el que ya existen numerosos trabajos (siendo pionero Franco-Rodríguez 2008 en la documentación del PL hispano en EE. UU. y Lozano *et al.* 2020 un ejemplo de aplicación pedagógica del PL, aunque ahí no se recoge el caso de estudiantes de origen hispano). Dado el tamaño del país y la complejidad y diversidad de comunidades de hablantes de español de diferentes generaciones en todo el territorio se pueden esperar muchos y jugosos frutos de explotación pedagógica del PL para hablantes de herencia.

5. Referencias bibliográficas

- Androutsopoulos, J. (2014): "Computer-mediated Communication and Linguistic Landscapes". En Holmes, J. y K. Hazen (Eds.), *Research Methods in Sociolinguistics: A Practical Guide*, Hoboken, Wiley-Blackwell, pp. 74-90.
- Azofra, E. (2013): "El blogging especializado en los límites de la ciencia", *Cuadernos Hispanoamericanos*, 761, pp. 35-51.
- Backhaus, P. (2007): *Linguistic Landscapes: A Comparative Study of Urban Multilingualism in Tokyo*, Clevedon / Buffalo / Toronto: Multilingual Matters.
- Baines, P. y C. Dixon (2004): *Señales, rotulación en el entorno*, Barcelona: Art Blume.
- Blanco Blanco, Á. (2008): "Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias". En Prieto Navarro, L. (coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*, Barcelona: Ínsula, pp. 171-188.
- Blommaert, J. (2013): *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*, Bristol / Buffalo / Toronto: Multilingual Matters.

- Bruzos, A. (2020): "Linguistic Landscape as an antidote to the commodification of study abroad language programs: a case study in the center of Madrid". En Malinowski, D., H. M. Maxim y S. Dubreil (Eds.), *Language Teaching in the Linguistic Landscape: Mobilizing Pedagogy in Public Space*, Heidelberg: Springer, pp. 253-292.
- Castillo Lluch, M. y D. M. Sáez Rivera (2011): "Introducción al paisaje lingüístico de Madrid", *Lengua y Migración*, 3, pp. 73-88.
- Cenoz, J. y D. Gorter (2008): "Linguistic Landscape as an additional source of input in second language acquisition", *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46, pp. 257-276.
- Cohen, L., L. Manion y K. Morrison (2007): "Case studies", *Research Methods in Education* (6.^a ed.), New York: Routledge, pp. 253-263.
- Dagenais, D., D. Moore, C. Sabatier, P. Lamarre y F. Armand (2009): "Linguistic Landscape and Language Awareness". En Shohamy, E. y D. Gorter (Eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*, New York: Oxon Routledge, pp. 253-269.
- Esteba Ramos, D. (2013): "¿Qué te dice esta ciudad? Modelos de reflexión y propuestas de actuación en torno al paisaje lingüístico en la clase de Español Lengua Extranjera". En Ruiz Miyares, L. (ed.), *Actualizaciones en Comunicación Social Centro de Lingüística Aplicada*, Santiago de Cuba, pp. 474-479.
- Esteba Ramos, D. (2014): "Hacia nuevos escenarios en la enseñanza de lenguas extranjeras: los signos lingüísticos públicos y su aprovechamiento en el aula de ELE". En *Status and prospects of development of mass communications: experiences of Russia and Europe*, Diona, Moscú, pp. 13-20.
- Esteba Ramos, D. (2016): "Despertar a las lenguas, despertar a las culturas. El paisaje lingüístico como herramienta pedagógica para el aula intercultural". En Leiva Olivencia, J.J. y E. Almenta López (coords.), *Libro de actas del II seminario estatal de interculturalidad, comunidad y escuela: La educación intercultural a debate*, Málaga Seminario de Interculturalidad, Comunidad y Escuela de la Universidad de Málaga, pp. 10-20.
- Esteba Ramos, D. y D. M. Sáez Rivera (2017): "The linguistic landscape of Malaga: between globalization and local identity", *International Conference on Language Variation in Europe (ICLaVE 9)* (Málaga, 6- 9 de junio de 2017). <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/13986/Po%cc%81ster%20Iclave%20rev.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Fouces Rodríguez, C. (2006): "Signos, signos, signos en el siglo XX: Saussure y Peirce". En Rodríguez Molina, J. y D. M. Sáez Rivera (Eds.), *Diacronía, lengua español y lingüística*, Madrid: Síntesis, pp. 103-110.
- Franco-Rodríguez, J. M. (2013): "An alternative Reading of the Linguistic Landscape: The Case of Almería", *Revista Internacional de Lingüística Iberorománica*, 21, pp. 109-134.
- Franco Maldonado, C. (2013): "Competencia comunicativa intercultural y plurilingüe en aulas multilingües. Español Segunda Lengua y Ciencias Sociales". En Blecua, B., S. Borrell, B. Crous y F. Sierra (Eds.), *XXIII Congreso Internacional de la ASELE: Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*, Girona, pp. 439-446.
- Gorter, D. (2013): "Linguistic Landscapes in a Multilingual World", *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, pp. 190-212.
- Gorter, D. (2018): "Linguistic landscapes and trends in the study of schoolsapes", *Linguistics and Education*, 44, pp. 80-85.
- Gorter, D. y Cenoz, J. (2015): "The linguistic landscapes inside multilingual schools". En Spolsky, B., M. Tannenbaum y O. Inbar (Eds.), *Challenges for language education and policy: Making space for people*, New York: Routledge, pp.151-169.
- Hernández-Martín, L. y P. Skrandies (2020): "Taking the foreign out of language teaching: opening up the classroom to the multilingual city". En Malinowski, D., H. M. Maxim y S. Dubreil (Eds.), *Language Teaching in the Linguistic Landscape: Mobilizing Pedagogy in Public Space*, Heidelberg: Springer, pp. 293-325.
- Krompak, E., V. Fernández-Mallat y S. Meyer (2021): *Linguistic Landscapes and Educational Spaces*, Bristol: Multilingual Matters.
- Landry, R. y R. Y. Bourhis (1997): "Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: an empirical study", *Journal of Language and Social Psychology*, 6, pp. 23-49.
- Lozano, M. ^a E.; J. P. Jiménez-Caicedo y L. B. Abraham (2020): "Linguistic Landscape projects in language teaching: opportunities for critical language learning beyond the classroom". En Malinowski, D.; H. M. Maxim y S. Dubreil (Eds.), *Language Teaching in the Linguistic Landscape: Mobilizing Pedagogy in Public Space*, Heidelberg: Springer, pp. 17-42.
- Ma, Y. (2018): "El paisaje lingüístico: una nueva herramienta para la enseñanza de E/LE", *Foro de profesores de E/LE*, 14, pp. 153-164.

- Ma, Y. (2019): *El paisaje lingüístico chino-español en la ciudad de Valencia y su aplicación a la enseñanza de ELE a los sinohablantes*, Valencia, Universidad de Valencia (Tesis Doctoral dir. por Mercedes Quilis Merín)
- Malinowski, D. (2010): "Showing Seeing in the Korean Linguistic Landscape". En Shohamy, E. *et al.* (Eds.), *Linguistic Landscape in the City*, Bristol: Multilingual Matters, pp. 199-215.
- Malinowski, D. (2015): "Opening spaces of learning in the linguistic landscape", *Linguistic Landscape*, 1(1), pp. 95-113.
- Malinowski, D. (2016): "Localizing the Transdisciplinary in Practice: A Teaching Account of a Prototype Undergraduate Seminar on Linguistic Landscape", *L2 Journal*, 8(4), pp. 100-117.
- Malinowski, D., H. M. Maxim y S. Dubreil (Eds.) (2020): *Language Teaching in the Linguistic Landscape: Mobilizing Pedagogy in Public Space*, Heidelberg: Springer.
- Niedt, G. y C. A. Seals (Eds.) (2020): *Linguistic landscapes beyond the language classroom*, London: Bloomsbury Academic.
- Pavlenko, A. (2019): "Superdiversity and why it isn't: Reflections on terminological innovation and academic branding". En Schmenk, B., S. Breidbach y L. Küster (eds.) *Slogанизation in language education discourse: Conceptual thinking in the age of academic marketization*, Bristol: Multilingual Matters, pp. 142-168.
- Potowski, K. (2005): *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en EE.UU.*, Madrid: Arco/Libros.
- Poveda, D. (2012): "Literacy artifacts and the semiotic landscape of a Spanish secondary school", *Reading Research Quarterly*, 47(1), pp. 61-88.
- Pons Rodríguez, L. (2011): "Hispanoamérica en el paisaje lingüístico de Sevilla", *Itinerarios*, 13, pp. 97-129.
- Pujol, M. (2006): "Política lingüística en España y población extranjera". En Castillo Lluch, M. y J. Kabatek (Eds.). *Las Lenguas de España: Política lingüística, sociología del lenguaje e ideología desde la Transición hasta la actualidad*, Madrid-Frankfurt a. M.: Iberoamericana/Vervuert, pp. 205-222.
- Qi, W., H. Zhang y N. Sorokina (2020): "Linguistic Landscape for Korean Learning: A Survey of Perception, Attitude, and Practice of Korean Beginners at a Korean University", *Journal of Language Teaching and Research*, 11(6), pp. 956-961.

- Regueiro Rodríguez, M.^a L. y Sáez Rivera, D. M. (2015): *El español académico: guía práctica para la elaboración de textos académicos* (2.^a ed. rev. y aum.), Madrid: Arco-Libros.
- Rowland, L. (2013): "The pedagogical benefits of a linguistic landscape project in Japan", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(4), pp. 494-505.
- Sáez López, J. M. (2017): *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos*, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sáez Rivera, D. M. (2014): "El Madrid plurilingüe y pluridialectal: nueva realidad, nuevos enfoques". En Zimmerman, Kl. (Ed.), *Prácticas y políticas lingüísticas. Nuevas variedades, normal, actitudes y perspectivas*, Madrid-Frankfurt a. M.: Iberoamericana/ Vervuert, pp. 403-440.
- Sáez Rivera, D. M. (2015): "Viajes lingüísticos de ida y vuelta: el español de los dominicanos en Madrid y su plasmación en el Paisaje Lingüístico". En Barzen, J. S., H. L. Geiger y S. Jansen (Eds.), *La Española - Isla de encuentros, Hispaniola - Island of Encounters*, Tübingen: Narr Verlag, pp. 171-195.
- Sáez Rivera, D. M. y M. Castillo Lluch (2012): "The Human and Linguistic Landscape of Madrid (Spain)". En Hélot, C., M. Barni, R. Janssens y C. Bagna (Eds.), *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change: Diversité des approches*, Bern: Peter Lang, pp. 309-328.
- Saussure, F. de (1983) [1916], *Curso de lingüística general* (publicado por Charles Bally y Albert Sechehaye; con la colaboración de Albert Riedlinger ; traducción, prólogo y notas de Amado Alonso; edición crítica preparada por Tullio De Mauro), Madrid: Alianza.
- Sayer, P. (2010): "Using the linguistic landscape as a pedagogical resource", *ELT Journal*, 64(2), pp. 143-154.
- Shively, R. (2018): "Spanish heritage speakers studying abroad". En Potowski, K. (Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*, Oxon / New York: Routledge, pp. 403-419.
- Shohamy, E. y S. Waksman (2009): "Linguistic landscape as an ecological arena: Modalities, meanings, negotiations, education". En Shohamy, E. y D. Gorter (Eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery*, New York: Routledge, pp. 313-331.
- Valdés, G. (2001): "Heritage Language Students: Profiles and Possibilities". En Peyton, J., J. Ranard y S. McGinnis (Eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National*

Resource, McHenry, IL/Washington DC, Delta Systems/Center for Applied Linguistics, pp. 37-80.

Vida, M., A. Ávila y F. Carriscondo (2016): *Manual práctico de sociolingüística*. Madrid: Síntesis.

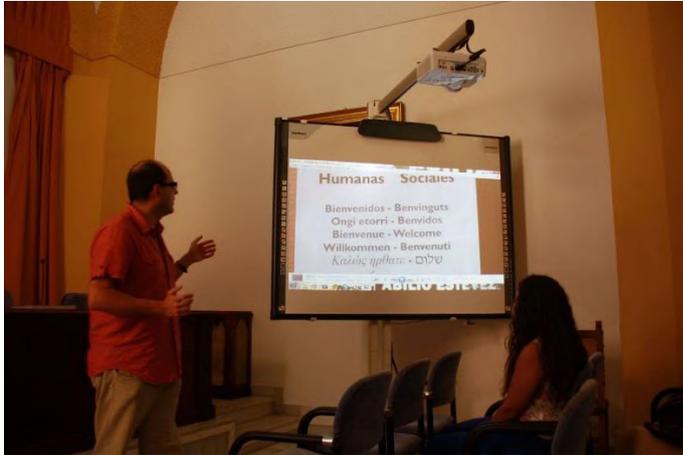
Yule, G. (2006): *El lenguaje* (3.^a rev. y aum.; trad. de Nuria Bel Rafecas), Madrid: Akal.

Yus Ramos, F. (2010): *Ciberpragmática 2.0: nuevos usos del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.

Anexos⁷⁶

Anexo 1. Entradas modelo del blog especializado

Anexo 1.a. Presentación del profesor



Me llamo Daniel Moisés Sáez Rivera. Por mis nombres (Daniel Moisés) podría parecer judío, pero no lo soy, aunque la cultura judía me interesa mucho, y quizá mis antepasados fueron judíos (en el pueblo de mi abuelo paterno había barrio judío o judería hace unos siglos...). La historia de mis nombres es muy larga y divertida, pero aquí no es relevante o pertinente.

Nací en un pueblo de la Mancha, como el Quijote, pero a los ocho años me mudé a Madrid; desde hace unos años vivo entre Madrid y Málaga, en Andalucía, en el sur de España. Por eso, llevo viviendo mucho tiempo en contacto dialectal, y mi habla está muy mezclada. Además me interesa mucho el español de América, por lo que por mis lecturas y mis contactos hispanoamericanos hacen que mi español sea un lío o, como dicen en Argentina, un "quilombo".

He vivido en Estados Unidos durante el verano de 1998 en la reserva india de Cherokee (Carolina del Norte) y estuve en el año escolar 1999-2000 en The University of the South (Sewanee). He viajado además bastante por la costa este de EE. UU. (Nueva York, Filadelfia, Baltimore...) y he pasado estancias de varios meses en París, Berlín y Munich.

Mi lengua materna es el español, pero me encanta aprender otras lenguas extranjeras. Según mi opinión sobre grado propio de dominio ("proficiency"), hablo inglés y francés, bastante alemán, y un poco menos italiano, gallego, portugués y catalán. También he estudiado lenguas clásicas como el latín y el griego, y una lengua aglutinante como el vasco.

En la Universidad estudié como Licenciatura o Grado ("Undergraduate") Filología Hispánica (estudios de lengua y literatura españolas) y Filología Románica (las lenguas derivadas del latín o lenguas

⁷⁶ Todas las fotos han sido tomadas por el investigador, menos la primera, gentileza de Lola Pons. Resaltes en negrita, cursiva, subrayado y colores, en el original.

románicas). En 2007 obtuve el doctorado ("PhD") en Lingüística Hispánica con una tesis sobre *La lengua de las gramáticas y métodos de español como lengua extranjera en Europa (1640-1726)*. Decidí estudiar primero español porque creía que era importante conocer bien mi lengua y mi cultura para poder luego conocer mejor otras lenguas y culturas.

En Lingüística me interesan todos los niveles lingüísticos, pero en especial observados desde la Pragmática, la Sociolingüística y la Lingüística Histórica (incluida la Historiografía Lingüística o Historia de la Lingüística). Mi investigación actual se concentra en el contacto dialectal, el contraste lingüístico, el Paisaje Lingüístico o PL (las lenguas que se ven escritas en la calle), la historia de las formas de tratamiento ("address forms") y los métodos para enseñar español como lengua extranjera, especialmente en el siglo XIX.

¡Espero que aprendamos mucha Lingüística en este curso en clase y a través del Paisaje Lingüístico!

Lingüística Go!, Paisaje Lingüístico Go!

P. D. Tenéis otros ejemplos más sencillos de presentación de autor de un blog en <https://palabraspormadrid.blogspot.com.es/p/s.html>

Anexo 1.b. Los signos en el Paisaje Lingüístico de una ciudad como Madrid

El paisaje urbano, el paisaje de una ciudad como Madrid, es normalmente un paisaje muy semiotizado. Esto quiere decir que la ciudad, sobre todo en las zonas del centro y en las calles más comerciales, está llena de signos escritos por todas partes. Signos de todo tipo, con diferentes procedimientos de escritura y en diferentes lenguas, no solo español. Por tanto, es muy fácil encontrar ejemplos de signos en Madrid, incluso en el propio barrio (aunque a veces las zonas más residenciales suelen tener menos signos, como si el silencio y la paz implicaran también la ausencia del asalto visual de tantos signos escritos).

Os presento aquí algunas fotos con ejemplos de diferentes tipos de signos:



1) **Foto de una carnicería musulmana en el barrio de Tetuán:** en los barrios con mucha concentración de población inmigrante, como Tetuán (llamado el "Pequeño Caribe" porque ahí viven muchos

dominicanos, pero también población de Marruecos, que suele hablar árabe y bereber), el Paisaje Lingüístico es un indicio fuerte de la presencia de hablantes de lenguas que no son el español, en este caso el árabe (como se puede ver por las letras del **alifato** o **alfabeto árabe**, que recordad que se lee de derecha a izquierda). En esta foto también hay dos ejemplos de **iconos**, que representan a una vaca y un carnero, para informar de que en la carnicería se vende carne de ternera y de oveja (por supuesto no de cerdo, que está prohibido en la religión musulmana por no ser "halal" –el concepto de "halal" es lo mismo que "kosher" para los judíos–).



2) **Foto de una peluquería de dueño chino:** a veces en el centro de la ciudad (pero normalmente más en calles secundarias, no principales) también es fácil encontrar otros sistemas de escritura de otras lenguas. Este es el caso de la segunda foto, de la "Pelupería Wanli", en la calle Leganitos, paralela a la Gran Vía, una de las calles principales y más turísticas de Madrid, frente a Leganitos que es una calle estrecha con menos tránsito de personas y muchos negocios chinos y de otros países.

El chino se escribe con el sistema gráfico de los **logogramas**. Es muy interesante que el signo sea de una peluquería, lo cual indica la fuerza o vitalidad etnolingüística del chino en Madrid: es posible vivir perfectamente en chino en Madrid, por ejemplo en barrios como Usera o en ciudades cercanas como Fuenlabrada.

¿Y tú, qué lenguas y tipos de signos y escrituras distintos has encontrado?

Anexo 1.c. Neologismos (mediante procesos de formación de palabras) en el Paisaje Lingüístico

Los textos en el Paisaje Lingüístico no suelen ser muy complejos, pero sí es fácil encontrar palabras sueltas, y muchas veces neologismos, por tener el Paisaje Lingüístico a veces menor control normativo o de corrección (que reprimiría la aparición escrita de palabras nuevas).

A continuación voy a presentar tres ejemplos de formación de palabras encontrados en el Paisaje Lingüístico de tres ciudades distintas:



1) "**Andipapel**" es el nombre de un negocio en Cuenca (Ecuador, porque también hay un Cuenca en España: es muy normal que ciudades en Hispanoamérica tengan el mismo nombre que ciudades españolas porque los conquistadores provenían de esa ciudad española o el nuevo emplazamiento recordaba el sitio original en España, como es este el caso, pues las dos ciudades están entre ríos y tienen Casas Colgadas). La foto la tomé en el verano de 2015, cuando estuve impartiendo clase en julio dentro del Máster Internacional de Profesorado para profesores ecuatorianos. Estando allí me llamó la frecuencia de casos de acronimia en forma de "mezcla" o blending, de lo cual esta foto es solo una muestra: se ha mezclado "Andes" y "Papel", lo que ha producido un compuesto de N + N con una leve alteración en el primer elemento del compuesto.



2) "**KFC**": el poeta y filólogo Dámaso Alonso, miembro destacado de la Generación del 27 (la misma que Federico García Lorca) escribió un divertido poema llamado "La invasión de las siglas", incluido dentro de su libro *Del siglo de oro a este siglo de siglas* (Madrid, Gredos, 1962), siendo "este siglo" aún el siglo XX. Sin embargo, también el siglo XXI es un siglo de siglas, como en este ejemplo: "KFC" por "Kentucky Fried Chicken". La foto fue tomada en 2009 en la Gran Vía madrileña, pero el establecimiento sigue existiendo. Al tratarse de una sigla en inglés, en España sería además un "préstamo" o *loanword*.



3) **"Tragatapas"**: localizado en la calle Calderería en el centro de Málaga (España), es el nombre de un restaurante que pertenece a una cadena; la foto es reciente, de octubre de 2016. Se trata de una palabra compuesta (por lo que se ha seguido el proceso de "composición" o 'compounding' para formarla), según el patrón V + N (normalmente ya con -s final, incluso en singular), que es uno de los más frecuentes o productivos en español. El nombre del restaurante está formado mediante la unión de tragar en el sentido de 'comer vorazmente' y tapas, en el sentido de 'Pequeña porción de algún alimento que se sirve como acompañamiento de una bebida'.

¿Y tú qué neologismos y procesos de formación de palabras eres capaz de encontrar en tu Paisaje Lingüístico cercano o viajero?

Anexo 2. Instrucciones entrada final sobre una cuestión de lingüística

Como trabajo final o "final paper", tenéis que escribir una entrada de 1000-1500 palabras sobre una cuestión de lingüística que os interese y motive personalmente. Puede ser un punto del programa (sobre todo del último tema sobre sociolingüística y otras ramas interdisciplinares de la lingüística) o bien otro asunto que os resulte interesante.

Podéis tomar como **modelo de entrada** este ejemplo que os colgué ya en clase:

<http://www.cultura-sorda.org/juan-pablo-bonet/> (cuidado: esta entrada es muy larga, vuestro texto tiene que ocupar la mitad).

En vuestra entrada tenéis que emplear **al menos tres referencias bibliográficas en papel o en internet** que debéis citar **al final de vuestra entrada** (mirad el ejemplo de entrada de arriba).

Para fijar el tema y obtener la bibliografía mínima tenéis que hablar conmigo, y TODOS debéis venir a horario de tutoría para hablar sobre la escritura de la entrada y sobre otras dudas que tengáis del curso.

Biblioteca de medios

Revista Electrónica del Lenguaje, VII: El papel de la gramática del texto en la enseñanza de lenguas

Fernández Martín, P. (coord.) (2020): *Revista electrónica del lenguaje: El papel de la gramática del texto en la enseñanza de lenguas*, 7. ISSN: 2387- 1598. https://www.revistaelectronicalenguaje.com/cfp-volumen-vii_el-papel-de-la-gramatica-del-texto-en-la-ensenanza-de-lenguas/

Reseña de Daniel Moríñigo Rodríguez
Universidad de Alcalá

La *Revista Electrónica del Lenguaje* es una publicación anual de acceso libre, cuyo fin es proporcionar un espacio de difusión para la labor investigadora de todo tipo de investigadores, sean docentes o estudiantes, sobre el área del lenguaje, desde una perspectiva que incorpora múltiples disciplinas. Así, en ella se admiten trabajos que versan desde aspectos concretos de la lengua, como la gramática o la lexicología, hasta la didáctica de primeras y segundas lenguas. Bajo esta última temática, se publica el número séptimo en 2020, el cual trata de manera concreta el papel de la gramática del texto en la enseñanza de lenguas.

El número siete de la *Revista* cuenta con cinco secciones. La primera es una presentación redactada por la coordinadora del número: la Dra. Patricia Fernández, de la Universidad Autónoma de Madrid. El segundo apartado, es el “monográfico”, donde se recogen artículos principalmente relacionados con el aspecto discursivo de las lenguas. La tercera sección, “miscelánea”, incluye artículos de temática variada, como estudios de lingüística comparada o una investigación que analiza cuentos infantiles a través de la perspectiva de género. En la cuarta sección, dedicada a las “notas”, podemos encontrar materiales útiles tanto para la investigación sobre el discurso como para la enseñanza de español. Finalmente, la quinta sección se dedica a reseñas de libros.

La presentación de Patricia Fernández nos proporciona un panorama general del número, con una descripción de su estructura y un resumen del contenido. La presentación proporciona una lectura amena y, al mismo tiempo, imprescindible para el lector que desee obtener un adelanto de la temática de las investigaciones, así como de sus conclusiones y aspectos más importantes. Tras esta síntesis, Patricia Fernández concluye con los oportunos agradecimientos y expresa, además, su esperanza de que el número sea una aportación útil en el ámbito de las lenguas y de la enseñanza. En las últimas líneas hay un recuerdo a quienes han sufrido por la pandemia, consciente de que la lengua no permite expresar la compasión que

Moríñigo Rodríguez, D. (2021): “Revista Electrónica del Lenguaje, VII: el papel de la gramática del texto en la enseñanza de lenguas”, *Revista de Recursos para el Aula de Español: investigación y enseñanza*, 1, pp. 206- 212. <https://doi.org/10.37536/rr.1.1.2021.1505>

sentimos como nos gustaría. Como lectores, nos unimos en el sentimiento, agradeciendo asimismo que, en medio de circunstancias tan difíciles, se haya podido publicar este número, que podemos disfrutar de manera libre y gratuita.

En el MONOGRÁFICO, que conforma la primera sección, encontramos cuatro artículos que se centran, sobre todo, en cuestiones relativas a la gramática del texto. Julián Muñoz Pérez presenta, en el primer artículo, cinco secuencias didácticas “que pueden emplearse para potenciar el desarrollo de la competencia discursiva” (p. 10) y estudia su inclusión en varios manuales de enseñanza de español. La propuesta original del autor de los cinco modelos de secuencias didácticas puede ser bastante útil para el investigador que desee contar con una herramienta para analizar secuencias en manuales o para el profesor que luche con la planificación de sus propias clases. El artículo llega a una interesante conclusión: los manuales de español evidencian un fuerte predominio de la secuencia “presentación-práctica-producción”, centrada fundamentalmente en el nivel de la oración. Frente a esta tendencia, Julián Muñoz Pérez sugiere optar por otros modelos que le den más importancia al texto y que sean sensibles a “los factores cognitivos y afectivos” (p. 10).

El segundo artículo del monográfico de Cristina Corral Esteve examina la manera en que se enfocan, denominan y enseñan los marcadores discursivos en los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. En él, Cristina Corral se pregunta si esa forma de abordar los marcadores facilita su aprendizaje. Tras analizar un conjunto de manuales de la colección *Vente* (niveles A1 a B2), identifica varias carencias en este sentido. En primer lugar, los marcadores se suelen abordar desde una perspectiva fundamentalmente gramatical. En segundo lugar, no se enseñan utilizando una terminología clara. En tercer lugar, aunque de los niveles A1 a B1 se observa un incremento en la dificultad y cantidad de los marcadores enseñados, en el nivel B2 se observa una reducción injustificada, más teniendo en cuenta que en este nivel los alumnos trabajan con textos más complejos. En definitiva, Cristina Corral sugiere que se trabaje más con los marcadores en los manuales y que se haga desde una perspectiva pragmático-discursiva, dado que su sentido en los textos no siempre viene determinado por factores gramaticales.

Respecto a las críticas de Cristina Corral dirigidas a la carencia de una terminología clara sobre los marcadores discursivos, nos gustaría decir que esta puede deberse, sobre todo, a la necesidad de hacer estas unidades más accesibles a los alumnos en el contexto de su nivel de lengua y progresión. No obstante, es cierto que, desde determinado punto de vista, se podría

argumentar que una terminología precisa, unificada y clara en diversos manuales (sobre todo si son de la misma editorial) podría facilitar su identificación y asimilación a largo plazo.

Considerando, esta vez, otra lengua, el tercer artículo del monográfico trata la traducción de los marcadores discursivos del español al alemán. Elke Cases Berbel parte de la premisa de que a los marcadores discursivos no se les presta la atención necesaria en los manuales de alemán como lengua extranjera, tesis similar a la sostenida en el artículo anterior, aunque aplicada a los manuales de ELE. Esta deficiencia en el abordaje de los marcadores tiene un efecto negativo sobre la naturalidad con la que los aprendientes deben construir sus textos en la lengua meta. Para solventar esta dificultad, Cases diseña un ejercicio de traducción español-alemán de acuerdo con la metodología del aprendizaje basado en problemas. El ejercicio consiste en la traducción de tres conectores de tipo aditivo, consecutivo y contraargumentativo. A la luz de los resultados observados tras el ejercicio, se concluye que un ejercicio de traducción como este ayuda a los aprendientes no solo a ser conscientes de la importancia de los conectores dentro del texto, sino a buscar equivalencias de conectores más que una traducción literal. Quizá la contribución más importante de este artículo sea la idea de que la traducción, un recurso que durante mucho tiempo y desde determinadas metodologías se ha dejado a un lado en favor de estrategias más intralingüísticas, es efectivamente útil a la hora de mejorar en los aprendientes el reconocimiento y uso adecuado de los marcadores discursivos.

El último artículo del monográfico resalta la necesidad de trabajar los mecanismos referenciales responsables de la cohesión y la coherencia de los textos, examinando esta vez el uso que los alumnos checos de español hacen de estos mecanismos al escribir. En un estudio que analiza dos corpus de textos, cada uno correspondiente a aprendientes con niveles de lengua diferentes, Jana Pešková observa que los alumnos transfieren procedimientos anafóricos de su lengua materna, como el hecho de no emplear demostrativos (*este, ese y aquel*). Además, incluso cuando su nivel de lengua aumenta, tienden a conformarse con los mismos recursos anafóricos de nivel básico, como, por ejemplo, el uso de pronombres personales ('él', 'ella'), el uso de posesivos ('su') o la repetición total ('Guillermo', 'María'). En definitiva, se vuelve a detectar una importante necesidad de dedicar tiempo a la enseñanza y a la práctica de estos mecanismos lingüísticos de carácter textual, así como de añadir mecanismos más avanzados según se progrese en el dominio de la lengua.

La sección de MISCELÁNEA abre con un artículo dedicado a la comparación de formas verbales que expresan la modalidad en español y polaco. Al tratarse de sistemas verbales que

no son equivalentes, los alumnos polacos pueden encontrarse con dificultades a la hora de emplear verbos y estructuras de tipo modal. A través de un análisis comparativo de dos verbos modales y dos perífrasis verbales en español y polaco, Maciej Jaskot y Agnieszka Wiltos llegan a la conclusión de que no basta con las correspondencias temporales entre las formas en ambos idiomas, ya que el español tiene un mayor número de tiempos verbales en pasado. Además, en algunos casos ciertas formas verbales en pasado requieren un cambio de modo verbal en polaco. Ante esta problemática, es imprescindible llevar a cabo una comparativa formal a la vez que pragmática. En el aula se podrían seleccionar casos problemáticos y aportar ejemplos de uso comparado, si bien es evidente que no siempre es posible ni merece la pena enredarse en disquisiciones metalingüísticas (pp. 125-126).

Nuevamente, es sorprendente comprobar cómo la solución a un problema de adquisición, en este caso, relacionado con las formas verbales que expresan el modo y con otras diferencias de significado, pasa por utilizar estrategias translingüísticas, frente a la tendencia intralingüística predominante en las últimas décadas. Se trata, pues, de una vuelta a la comparación, del mismo modo que en el artículo de Elke Cases Berbel hablábamos de una vuelta a la traducción. Independientemente de cuál sea nuestra postura en este sentido, no deja de ser interesante considerar información como la planteada por Maciej Jaskot y Agnieszka Wiltos. Sin embargo, junto con las observaciones derivadas de este estudio, surge la necesidad de comprobar qué estrategias y técnicas concretas serían las más apropiadas para solventar las dificultades en el uso de formas verbales que expresan modo.

El segundo artículo de la sección miscelánea nos lleva una vez más al ámbito de la traducción y la lingüística contrastiva, esta vez comparando el español con el armenio. M.^a Azucena Penas Ibáñez y Nelli Minasyan ponen su atención en las traducciones de perífrasis modales de infinitivo y perífrasis aspectuales, buscando descubrir “el grado de convergencia semántica, léxica y [...] gramatical” (p. 130) entre español y armenio. Los diferentes ejemplos considerados en cuanto a las perífrasis modales de infinitivo revelan distintos grados de convergencia en la traducción. En algunos casos, existe una convergencia en los tres ámbitos (poder + *infinitivo*); en otros, solo una divergencia de tipo gramatical (deber + *infinitivo* y deber de + *infinitivo*); y, en otros, divergencia semántica, léxica y gramatical (haber de + *infinitivo*, haber que + *infinitivo*, tener que + *infinitivo*). De hecho, dentro de esta última circunstancia, existen casos como el de *haber de + infinitivo* en el que, en armenio, la construcción no puede ser perifrástica, dado que el verboide se sustituye por una oración introducida por ‘que’. En segundo lugar, en la traducción de perífrasis aspectuales del español al armenio se pueden

apreciar paralelismos formales con lenguas como el indoeuropeo, el griego y el latín. Finalmente, las autoras dedican un pequeño apartado en su artículo a estudiar las “construcciones de infinitivo flexionado en subordinadas completivas y adverbiales del portugués y su traducción al armenio, dado que en esta lengua también existe flexión morfológica de infinitivo” (p. 146). Tras el análisis de algunos ejemplos, se concluye que, a pesar de esta similitud a primera vista, no son iguales, particularmente debido al uso en portugués de la flexión desinencial de persona-número frente a la “flexión casual según la función sintáctica oracional del infinitivo en su dimensión nominal” (p. 150).

El artículo de M.^a Azucena Penas Ibáñez y Nelli Minasyan interesa de manera especial a investigadores que trabajen en las perífrasis en español o en el análisis contrastivo, ya sea entre español y armenio, portugués y armenio, o lenguas románicas y lenguas no románicas en general. Asimismo, algunas de las conclusiones podrían serle útiles al profesor de español que enseñe a alumnos cuya lengua materna sea el armenio, ya que ser consciente de las diferencias (semánticas, léxicas y gramaticales) en la manera en la que se traducirían las perífrasis, podrá facilitar la comprensión del profesor de sus propios alumnos y de las dificultades particulares que pudieran evidenciar por interferencia con su lengua materna.

El tercer artículo de esta sección de miscelánea utiliza la perspectiva de género como marco interpretativo para analizar cuentos infantiles que se utilizan en la enseñanza de inglés. Su autora, María Raposo Jiménez, se propone examinar la manera en la que se representan los personajes masculinos y femeninos en la literatura infantil. Aplicando una metodología que combina el análisis cuantitativo con el cualitativo, se estudian doce cuentos infantiles. Para el análisis cuantitativo, se utiliza un cuestionario que permite examinar el sexismo en contextos educativos, atendiendo a cuatro bloques de análisis: 1) presencia versus ausencia, 2) vida laboral versus vida familiar, 3) rol activo versus rol pasivo, 4) y estereotipos o roles representados (p. 164). Para el análisis cualitativo, se realiza un análisis de los símbolos asociados a cada género, sean de tipo visual (ilustraciones) o textual. La conclusión más importante es que sigue habiendo diferencias entre la representación de personajes femeninos y masculinos en la literatura infantil, a pesar de que se puede percibir cierto progreso en comparación con investigaciones previas. Lo interesante de este artículo es que el estudio se centra en el componente ideológico de los textos, de manera que el análisis trasciende el nivel meramente gramatical, o incluso el pragmático-discursivo.

Pasando ya a las NOTAS, nos encontramos una primera titulada “Sobre el tratamiento discursivo de la inmigración en la prensa” de Susana Rida Rodríguez, en la que, de modo

similar al artículo anterior de María Raposo, asume la posición de analizar un conjunto de textos atendiendo a los discursos ideológicos que transmiten. Susana Ridao Rodrigo proporciona un marco teórico fundamentado en el análisis del discurso, junto con la sugerencia de emplearlo para examinar las ideologías que se transmiten desde los medios de comunicación con respecto a los movimientos migratorios. Por otro lado, también se proporciona un corpus que recoge las opiniones de alumnos de posgrado, de diferente procedencia, sobre la manera en que los medios representan los fenómenos de inmigración y emigración. Aunque el artículo no proporciona un estudio que analice y sintetice, en realidad, los discursos encontrados en los medios de comunicación o las opiniones expresadas por los alumnos de máster, sí proporciona tanto las ideas como los materiales para llevar a cabo una investigación como esta.

La última de las notas consiste en una unidad didáctica para la enseñanza de español, diseñada por Elena Benítez Rodríguez para un grupo pequeño de alumnos angloparlantes de educación infantil, con un nivel inicial absoluto de español. Basándose en la temática de la Navidad, sigue un enfoque multisensorial que procura hacer uso de medios auditivos, visuales, físicos y motrices; utilizar el español como lengua vehicular; tener en cuenta el componente afectivo y motivacional; y trabajar asimismo diversas destrezas. En este último sentido, se procura trabajar principalmente la expresión y comprensión oral; sin embargo, también se dedica una pequeña porción a la comprensión escrita, a través de la lectura simple de tarjetas (*flashcards*), así como a la expresión escrita, que se trabaja en la sesión final, en la que los aprendientes escribirían una carta a los Reyes Magos. Lo más útil de la unidad tal y como se encuentra en el artículo es que es bastante completa, pues no solo proporciona una sólida fundamentación teórica, sino que también describe todo lo que tiene que ver con el contexto de enseñanza, los contenidos, los objetivos, los materiales, la temporalización, las sesiones, y las actividades que se realizarían en cada una de ellas. Independientemente de si un profesor deseara emplearla tal cual o si pensara en adaptarla de alguna forma, parece claro que es una aportación relevante para el profesor de español que trabaje con niños de infantil. Por otro lado, puede ser de interés para los investigadores que quieran examinar aplicaciones prácticas de enfoques multisensoriales.

Finalmente, la última sección está dedicada a RESEÑAS de libros relacionados con diversos aspectos de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, a saber: la enseñanza de unidades fraseológicas; la enseñanza de inglés en la Educación Secundaria; el desarrollo de la conciencia lingüística en los aprendientes de español como lengua materna y como lengua extranjera; el

lenguaje corporal y los gestos de los españoles; la enseñanza de segundas y primeras lenguas en infantil y primaria; la enseñanza de español en primaria; el uso del miniensayo en la enseñanza de la escritura; y el desarrollo de las habilidades lingüísticas en la educación infantil. La peculiaridad de los libros reseñados es que no solo han sido redactados por “auténticos referentes en el área” (p. 7), como reconoce Patricia Fernández en la introducción de la revista, sino que, tal y como se puede entrever a través de la lectura de las reseñas, proporcionan una información completa teórica y práctica para los desafíos que los profesores de lenguas, maternas o extranjeras, pueden enfrentar en nuestros días. Por ello, es más que probable que los investigadores y docentes que deseen enriquecer sus perspectivas sobre la enseñanza de lenguas encuentren en esta sección una herramienta útil para conocer qué se está escribiendo actualmente. También, podrán encontrar títulos para incorporar a sus lecturas, según sus inquietudes y proyectos futuros.

En síntesis, el número séptimo de la *Revista electrónica del lenguaje* recoge investigaciones que consideran el apartado discursivo desde diferentes perspectivas, ofreciendo un amplio y enriquecedor conjunto de planteamientos, fundamentos teóricos, metodologías de investigación, conclusiones, ideas, recursos y herramientas. En algunos casos, el enfoque de los artículos recae sobre elementos lingüísticos específicos que contribuyen a la coherencia y cohesión de los textos, y que, por lo tanto, contribuyen al desarrollo de la competencia discursiva, como los marcadores discursivos y los recursos anafóricos. En este sentido, se examina desde la forma en la que se secuencian y enseñan estas unidades, hasta la manera en la que los aprendientes las perciben; llegando incluso a reconsiderar la traducción como herramienta pedagógica. En otros casos, el enfoque es eminentemente comparativo, profundizando en la manera en la que lenguas diferentes construyen estructuras determinadas. Por otro lado, también encontramos artículos que trascienden el nivel oracional o incluso pragmático para examinar las ideologías incrustadas en los textos, apoyándose en marcos analíticos como la perspectiva de género o el análisis del discurso. No podían faltar, tampoco, los materiales de carácter más práctico, donde encontramos desde una unidad didáctica plenamente desarrollada hasta la materia prima para llevar a cabo una investigación nueva. Si a todo esto le añadimos las reseñas que, como decíamos, pueden guiar la elección de lecturas relevantes, nos encontramos ante un número de gran utilidad debido a la variedad, rigurosidad y relevancia de sus contenidos. A todo esto, se le suma la ventaja de ser una publicación de acceso libre y gratuito.

TECLA. Revista de la Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda

TECLA. Revista de la Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda. 1/2020. Edición: mayo 2020. NIPO: 847-19-076-3. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/tecla-n-12020-revista-de-la-consejeria-de-educacion-en-el-reino-unido-e-irlanda/ensenanza-lengua-espanola/24016>

Reseña de Minia Porteiro Fresco
Universidad de Alcalá

La revista TECLA es una revista digital publicada por la Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda. Ha pasado por diferentes etapas y ha ido ampliando su propuesta a lo largo de los años, aunque su estructura original, formada por tres textos, una propuesta didáctica y los solucionarios correspondientes, se mantiene como parte esencial de la revista. La revista TECLA, tal y como la conocemos hoy, nació con el objetivo de convertirse en un “foro abierto para la comunidad educativa dedicada a la enseñanza y aprendizaje del español en el Reino Unido e Irlanda”⁷⁷. Actualmente, se compone por secciones abiertas y no abiertas. En las abiertas, se recogen diferentes experiencias tanto del profesorado como de los centros que enseñan español en el Reino Unido e Irlanda, mientras que las no abiertas son elaboradas por el consejo asesor de la publicación. Además, desde el año 2006, la Consejería de Educación también ofrece de forma periódica una propuesta didáctica basada en artículos publicados en el diario EL PAÍS. Estos artículos se integraron en la revista en el año 2015 coincidiendo con el lanzamiento de la nueva versión.

La nueva revista TECLA contiene una estructura básica formada por ocho secciones. Comienza con una presentación de cada número dentro de la sección TECLAtaqra/Presentación. En segundo lugar, se ofrece la sección TECLAentrevista. En tercer lugar, se presentan las dos secciones abiertas: la primera de ellas es TECLAproyectos, destinada a que los centros educativos británicos e irlandeses den a conocer sus proyectos de enseñanza del español; y la segunda, TECLAprofesorado, dirigida a que los docentes compartan sus propuestas para el aula de español. Seguidamente, se incluyen las secciones TECLAcultura y TECLAclil. Por último, la revista acaba con dos secciones dedicadas al trabajo con textos (TECLAtextos y TECLApaís).

⁷⁷ <https://www.educacionyfp.gob.es/reinounido/publicaciones-materiales/publicaciones.html>

Así, el número publicado en mayo de 2020 (1/2020) comienza con la sección TECLAtaqa. En esta sección el actual Consejero de Educación en el Reino Unido e Irlanda, José Benedicto Iruiñ, se encarga de presentar el número con un artículo que se titula GRACIAS. Su contribución pretende ser un homenaje a todo el colectivo docente por su labor durante el confinamiento vivido la pasada primavera por la COVID-19. El autor define la actuación de los docentes con estas palabras “nuestros docentes se han mostrado inasequibles al desaliento, constantes, tenaces y han superado las dificultades buscando la mejor manera de enseñar y de garantizar la formación de los alumnos, de garantizar su formación y la consecución de sus objetivos” (p. 5). Explica algunas de las dificultades a las que se enfrentaron y cómo fueron clave a la hora de favorecer y de preservar la igualdad de oportunidades del alumnado a pesar de vivir en condiciones familiares tan diversas. Por lo tanto, este número comienza con un merecido reconocimiento a uno de los colectivos protagonistas de la pandemia y potencial lector de la revista.

En la segunda sección, TECLAentrevista, Concha Julián de Vega, asesora técnica de la Consejería de Educación del Reino Unido, entrevista a la profesora Nazaret Pérez-Nieto, profesora del Departamento de Español de School of Modern Languages (MLANG) de la Universidad de Cardiff. La profesora cuenta cómo fue su trayectoria docente desde los inicios, con un lectorado de español en el Departamento de Español de la Facultad de Lenguas Modernas de la Universidad de Ulster, hasta llegar a su situación actual. Quizás uno de los aspectos más relevantes de la entrevista es su reflexión sobre la necesidad de establecer una relación estrecha entre el contexto universitario y la educación primaria y secundaria. Como ejemplo de este acercamiento entre los diferentes niveles educativos explica su colaboración con *Routes into Languages Cymru*, organización que promueve el aprendizaje de lenguas en el País de Gales a través de talleres a niños de primaria en las escuelas. Resulta una entrevista muy interesante que permite conocer de cerca la trayectoria profesional de una docente que se ha abierto camino en un país extranjero haciendo lo que más le gusta, enseñar español, y nos acerca la realidad de otro sistema universitario como el británico.

Y así llega la tercera sección, TECLAproyectos, que es una de las dos secciones abiertas de la revista. En este número cuenta con la colaboración de Eneida García Villanueva, licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad Autónoma de Barcelona y con experiencia docente en varios niveles y sectores en España, Inglaterra, Escocia y la República Checa. Para contextualizar su proyecto, comienza explicando el plan de estudios del sistema educativo escocés y su “Enfoque 1+2 del aprendizaje de lenguas” (*1+2 Approach to Language*

Learning) que se implantó en 2012. El programa establece como lenguas vehiculares el inglés y el gaélico escocés (L1) y promueve la introducción de una lengua adicional (L2) desde el primer curso de primaria hasta el tercer curso de secundaria y la incorporación de una segunda lengua (L3) en el quinto curso de primaria. Eneida García se muestra convencida de que en las aulas no se refleja la realidad multilingüe de los estudiantes. En este sentido, justifica la introducción del concepto de “translenguar”⁷⁸ y destaca la importancia de acabar con la división entre la lengua escolar y la familiar. En este contexto, surgió el proyecto que presenta, la obra multilingüe *All the World is Our Stage: primary pupils never lost in translanguaging*, que refuerza la relación familia-escuela. La docente asegura que las actividades de translenguaje permiten identificar las lenguas que hablan los estudiantes en casa y favorecen que se sientan orgullosos de compartirlas en el colegio. Acaba el artículo asegurando que “el beneficio universal es que toda la clase pasa a reflexionar de manera consciente sobre el uso y la naturaleza de los idiomas, potenciándose así su conciencia metalingüística” (p. 13). Es un interesante proyecto con el que ha cosechado muy buenas críticas en todo el país. Una de las aportaciones más interesantes del artículo, además de la invitación a reflexionar sobre el concepto de “translenguar” y de cómo interpreta el multilingüismo en las aulas, es que ofrece la posibilidad de acceder⁷⁹ a todos los recursos necesarios para aplicar el proyecto presentado.

Después del proyecto docente, empieza la segunda sección abierta, TECLAprofesorado, que recoge una propuesta didáctica para aplicarla en el aula de español. La presentan dos profesoras de español, Elena Alonso Torío y Beatriz Macía Vega colaboradoras del Instituto Cervantes de Manchester. La actividad se titula “Que Dios me libre... ¡De Internet!”, y tiene como objetivo trabajar los sentimientos y las emociones en la enseñanza secundaria, universitaria o de adultos. La propuesta se organiza en torno a tres tareas. La tarea 1, “Se dice el pecado, pero no el pecador”, está formada por tres ejercicios orientados a trabajar la expresión oral, el vocabulario y activar los conocimientos previos sobre el tema. La tarea 2, “Quien esté libre de pecado, que tire la primera piedra”, comienza con la lectura de un texto, seguido por unos ejercicios de comprensión lectora; de léxico, a partir de campos semánticos y expresiones con significado metafórico; y de expresión oral, para poner

⁷⁸ “El término trawsieithu (“translenguar”) acuñado por Cen Williams en 1994 surgió del sistema bilingüe galés. Este profesor e investigador de metodologías didácticas creó y defendió dicho concepto como una habilidad bilingüe que acelera el desarrollo y la competencia de ambas lenguas. En el contexto escolar de inmersión bilingüe en el País de Gales se refiere a los procesos mediante los cuales el inglés y el galés se alternan con diferentes propósitos y finalidades en una misma clase” (p. 13).

⁷⁹ https://figshare.com/collections/All_the_World_is_Our_Stage_primary_pupils_never_lost_in_translanguaging/4520597

en práctica el nuevo vocabulario. La tarea 3, “Pagan justos por pecadores”, se estructura en torno a una canción del músico Xael López. Dentro de esta tarea, proponen ejercicios de comprensión auditiva y de gramática con el uso del presente e imperfecto del subjuntivo a partir de estructuras que expresen deseos posibles (presente del subjuntivo) y poco probables o improbables (imperfecto del subjuntivo). Por último, como tarea 4, “Dios te oiga... ¡Cantar!”, sugieren que los alumnos busquen canciones similares. Es una actividad muy completa, que engloba el trabajo de las cuatro habilidades comunicativas, plantea ejercicios de expresión y comprensión tanto oral como escrita combinado con el componente cultural. Asimismo, otro aspecto interesante es que la propuesta viene acompañada por el solucionario, lo que facilita su aplicación en el aula, puesto que ayuda a interpretar mejor tanto los objetivos como el enfoque de la actividad.

Una vez presentadas las dos secciones abiertas, la revista continúa con una propuesta cultural recogida en su sección TECLAcultura. Es el turno de Ana María Alonso Varela, asesora técnica de la Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda, quien contribuye a la revista con el artículo titulado “Agenda 2021. Preparativos para hacer el Camino de Santiago desde Irlanda”. Es un escrito en forma de diario, al que se dirige en segunda persona a lo largo de todo el texto para explicarle los preparativos del Camino de Santiago. Su comienzo es llamativo, puesto que empieza como si la autora acabara de tomar la decisión “Ya está decidido, en el verano de 2021, Año Santo Jacobeo, voy a hacer El Camino a pie saliendo desde Dublín” (p. 23) y continúa explicando qué es el Camino. La autora, además de contar cuáles son sus motivaciones personales para hacerlo, ofrece al lector varias páginas en las que puede encontrar información sobre las diferentes rutas y múltiples consejos. Con el avance del texto, Ana María Alonso va integrando varias tablas en las que aparece clasificado vocabulario por campos semánticos: qué llevar en la mochila, ropa, cosas propias del Camino, botiquín, objetos opcionales y elementos útiles. Al final del artículo, incluye una última tabla con más vocabulario específico del Camino, pero esta vez asociado a su definición. Un detalle clave del texto con un claro componente cultural es la alusión al poeta Antonio Machado “Caminante, no hay camino, se hace camino al andar” (p. 23 y 28), que nombra tanto al inicio como al final a modo de despedida del diario. Termina el artículo fiel al género textual elegido, asegurándole al diario que ha encontrado más información y que la compartirá otro día con él. Resulta una curiosa manera de presentar un tema cultural, interesante para introducir nuevo vocabulario y es un ejemplo de cómo incluir textos de géneros diferentes que permitan trabajar a la vez sus peculiaridades lingüísticas.

A la sección cultural, le sigue TECLAclil, que tiene como objetivo presentar experiencias docentes de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, (AICLE⁸⁰). En este número se la dedican a una experiencia AICLE llevada a cabo por Sara Montero Vázquez, maestra y coordinadora de Lenguas Extranjeras y Nuevas Tecnologías en la Miles Coverdale Primary School de Londres. El artículo se centra, principalmente, en contar cómo ha vivido ella la experiencia concreta, pero está enfocada más desde el punto de vista personal que de la experiencia docente. No se aportan detalles sobre cómo plantea el trabajo dentro del aula ni pautas concretas o sugerencias que se puedan aplicar. Solamente, deja entrever que una de las principales dificultades a la hora de llevar a cabo una propuesta AICLE es que hay que crear todos los recursos desde cero, puesto que apenas existen materiales para enseñar una materia del currículum inglés en español y que esto requiere mucho esfuerzo y tiempo. Quizás lo más interesante es la información que ofrece sobre los materiales publicados por la Consejería de Educación dentro del apartado, CLIL: *Para, chuta, gol* (2009) y *Corta, pega, pinta* (2010); y también comenta que se está estudiando la posibilidad de generar un repositorio con recursos que hayan sido aplicados en el aula.

La séptima sección, TECLAtextos, es la que mantiene la esencia original de la revista, incluye un texto y su propuesta didáctica para trabajar en el aula de español, pero mientras que en la versión tradicional de la revista se ofrecían tres textos (uno para cada nivel de competencia, A, B y C⁸¹), la nueva versión solamente incluye uno. En este número realiza la propuesta Carmen Santos, asesora técnica de la Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda. El texto que ha escogido contiene alrededor de 400 palabras, está planteado para trabajar con estudiantes del nivel B y se titula “Cabezudos de Salamanca: ¡El Padre Lucas y la lechera...!”. Tras el texto, la autora presenta una serie de actividades didácticas para antes y después de su lectura. Las primeras están orientadas a activar los conocimientos previos sobre el tema y a ayudar a contextualizarlo. Entre las actividades posteriores a la lectura se ofrecen ejercicios para facilitar la creación de inferencias relacionadas con el texto, valorar la comprensión lectora o ampliar el vocabulario (por campos semánticos y sinónimos). También se proponen ejercicios para trabajar la cohesión gramatical (con relativos y antecedentes) y el solucionario. Es una propuesta muy completa y bien planificada, combina el trabajo de comprensión y expresión escritas con el componente cultural. Al igual que en la sección TECLAprofesorado, la posibilidad de consultar el solucionario permite entender mejor los

⁸⁰ En inglés, CLIL: Content and Language Integrated Learning.

⁸¹ Los textos del nivel A tienen alrededor de 200 palabras; los del nivel B, 400; y los del nivel C, 600 palabras.

objetivos de la actividad y facilita la labor del profesorado que quiera aplicarla en su aula de español.

La revista pone fin a este número con la sección TECLApaís. El texto escogido se titula “Hombre con bata y pelo alborotado: el referente científico que hay que cambiar”, fue escrito por Agathe Cortes y publicado en EL PAÍS el 11 de febrero de 2020 con motivo del día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia. Es un texto de 1300 palabras que pretende hacer reflexionar sobre la ausencia de referentes femeninos en el mundo de la ciencia, la necesidad de romper los estereotipos culturales y de reconocer el papel de la mujer en este ámbito. Además del texto se presentan seis sugerencias didácticas. Entre las actividades previas a la lectura, destaca la que invita al estudiante a investigar sobre el origen del día de las mujeres científicas. Como actividades posteriores a la lectura se propone sintetizar el texto y se proporciona el acceso a otro recurso, “Científicas, el cómic”⁸². A partir de aquí, se ofrecen actividades sobre el vocabulario nuevo y se sugiere a los estudiantes que busquen su equivalente en su lengua propia. Esta propuesta resulta interesante para despertar la conciencia metalingüística. En general, la propuesta se basa en ejercicios de comprensión lectora y expresión oral y escrita mediante el trabajo de búsqueda de información, reflexión, síntesis y de vocabulario. Es una propuesta diferente que permite trabajar aspectos socioculturales de actualidad a través de un texto publicado por un diario de gran difusión.

Tal y como se ha visto a lo largo de las diferentes secciones, TECLA es una revista que ofrece una gran variedad de recursos que permiten al profesorado de español mantenerse actualizado a través del conocimiento de diferentes proyectos y experiencias docentes, todo ello accesible de forma gratuita. Proporciona recursos y materiales muy completos, fáciles de introducir en el aula y con el solucionario como un recurso añadido y facilitador a la hora de aplicarlos, puesto que garantiza su correcta interpretación por parte de una tercera persona. Otra de las ventajas es que en los diferentes números se van ofreciendo materiales dirigidos a los tres niveles de competencia (A, B y C) y la posibilidad de trabajar con un artículo de actualidad a través de una sugerencia didáctica para los niveles más avanzados.

Como conclusión, hay que recordar que la red exterior del Ministerio de Educación y Formación Profesional publica desde 2004 una revista especializada en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE), la revista redELE (ISSN 1571-4667). No obstante, para conocer la realidad específica de cada país, resulta muy interesante el trabajo que realizan las diferentes Consejerías de Educación. Cada consejería pone a disposición del profesorado de

⁸² http://institucional.us.es/cientificas/wp-content/uploads/2020/01/comic_cient%C3%ADficas_small.pdf

español materiales didácticos, divulgativos y publicaciones con el objetivo de facilitar información y acceso a herramientas al profesorado que trabaje en su país, pero que pueden ser igualmente útiles para todo el colectivo docente de español. Uno de estos recursos es la revista TECLA, pero en esta misma línea, encontramos otras revistas también de publicación gratuita como: *Mediterráneo*, revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania; la revista *Azulejo para el aula de Español*, de la Consejería de Educación en Portugal; *Calanda*, revista didáctico-cultural realizada por la Consejería de Educación de Francia; *Materiales*, de la Consejería de Educación en Estados Unidos, Canadá y otros países; entre otras revistas. Sus objetivos son servir de apoyo a la enseñanza de la lengua española en sus países. Cada publicación es diferente, pero permite al profesorado de español disponer de gran variedad de recursos didácticos y entender mejor la realidad específica cada país.

Referencias bibliográficas

- Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda (2020): *TECLA. Revista de la Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda*, (1/2020). <https://sede.educacion.gob.es/publivera/tecla-n-12020-revista-de-la-consejeria-de-educacion-en-el-reino-unido-e-irlanda/ensenanza-lengua-espanola/24016>
- Consejería de Educación en Estados Unidos y Canadá (2019): *Materiales para la enseñanza multicultural*, (27). <https://sede.educacion.gob.es/publivera/-materiales-para-la-ensenanza-multicultural-n-27-explorando-horizontes-integrando-culturas/ensenanza-lengua-espanola/23410>
- Consejería de Educación en Francia (2019): *Calanda. Revista didáctica de la acción educativa española en Francia*, (15). https://sede.educacion.gob.es/publivera/descarga.action?f_codigo_agc=21032
- Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania (2016): *Mediterráneo. Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania*, (6). https://sede.educacion.gob.es/publivera/descarga.action?f_codigo_agc=18969
- Consejería de Educación en Portugal (2019): *Azulejo para el aula de español*, (10). <https://sede.educacion.gob.es/publivera/azulejo-para-el-aula-de-espanol-n-10/ensenanza-lengua-espanola/23791>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019): *RedELE, Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, (31). https://sede.educacion.gob.es/publivera/descarga.action?f_codigo_agc=2021

*R*evista de Recursos para el Aula de Español
INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA



Universidad
de Alcalá

EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

Edición electrónica

ISSN: 2792-5897 | DOI: <https://doi.org/10.37536/rr.1.1.2021>

Rr