



Nebrija
Universidad

Revista Nebrija

de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas

Equipo de redacción

Dirección

Marta Baralo Ottonello

Editora responsable

María Cecilia Ainciburu

Secretaria

M^a Ángeles Suárez

Consejo editorial

Leonor Acuña (Universidad de Buenos Aires)

Teresa Cadierno (University of Southern Denmark)

Neide González (Universidade de São Paulo)

José Gómez Asencio (Universidad de Salamanca)

Pedro Guijarro-Fuentes (University of Plymouth)

Marleen Haboud (Pontificia Universidad Católica del Ecuador)

Juana M. Licerias (University of Ottawa)

Michael H. Long (University of Maryland)

Susana López-Ornat (Universidad Complutense de Madrid)

Ernesto Martín-Peris (Universidad Pompeu-Fabra)

Francisco Moreno (Universidad de Alcalá)

Jenaro Ortega (Universidad de Granada)

Elena Rojas Mayer (Universidad de Tucumán)

Graciela Vázquez (Freie Universität. Berlín)

Jose A. León Cascón (Universidad Autónoma de Madrid)

Sonsoles Fernández (EEOOII)

Universidad Antonio de Nebrija

ISSN 1699-6569

Este número se terminó de editar

El 20 de febrero de 2012

Artículo de referencia

Disponibilidad léxica de los estudiantes hispanos de Redwood City, California

Roberto T. Verdeses-Mirabal. Sequoia Union High School, Redwood City, California (EEUU)

Discusión

Disponibilidad léxica: cuestiones metodológicas. A propósito de disponibilidad léxica de los estudiantes hispanos de Redwood City, CA

Francisco Moreno Fernández. Universidad de Alcalá de Henares– Instituto Cervantes

La aplicación de la disponibilidad léxica a la didáctica del léxico de LE

Kiriakí Palapanidi. Universidad Antonio de Nebrija (Madrid)

Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica

Florentino Paredes García. Universidad de Alcalá de Henares

Comentario al artículo de Roberto Verdeses “Disponibilidad léxica de los estudiantes hispanos de Redwood City, CA”

María Luisa Regueiro Rodríguez. Universidad Complutense de Madrid

Investigaciones en curso

Los elementos atenuadores para expresar desacuerdo en el discurso oral de estudiantes E/LE universitarios de nivel B1 en contexto de inmersión. Estudio cualitativo

Isabel Medina. Centro Superior de Idiomas, Universidad de Alicante

La producción de turnos de apoyo verbales en la conversación de estudiantes italianos de E/LE. Estudio preliminar

Consuelo Pascual Escagedo. Universidad L’Orientale (Nápoles)

La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC)

Litza C. Solís. Universidad Antonio de Nebrija

Biblioteca esencial

El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE (2000)

Marta Baralo Ottonello. Universidad Antonio de Nebrija

Claves prácticas para la enseñanza del léxico (2004)

Marta Higuera García. Instituto Cervantes

Algunos aspectos teóricos y metodológicos de la investigación del aprendizaje léxico y gramatical del español como LA (2007)

Javier Aguado-Orea y Marta Baralo Ottonello. Universidad Antonio de Nebrija

Tendencias metodológicas postcomunicativas (2010)

Marta Baralo Ottonello y Sheila Estaire. Universidad Antonio de Nebrija

Al día

Recursos para el estudio del léxico en el español

María Cecilia Ainciburu. Università degli Studi di Siena (Italia)

Disponibilidad léxica de los estudiantes hispanos de Redwood City, California

Roberto T. Verdeses-Mirabal

Sequoia Union High School District Redwood City, California
rverdeses@gmail.com

Verdeses-Mirabal, R. (2012). Disponibilidad léxica de los estudiantes hispanos de Redwood City, California. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 11 (6), 3-50.

RESUMEN

Disponibilidad léxica de los estudiantes hispanos en Redwood City, California presenta el estudio de una comunidad hispanohablante en contacto con el inglés. El objetivo central es realizar el diagnóstico de la disponibilidad léxica de los estudiantes hispanos de duodécimo grado de educación general de la ciudad de Redwood City, California. Se adhiere al Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible del español dirigido por Humberto López Morales.

Permite analizar manifestaciones de "*variaciones geográficas*" y "*sociolingüística*" del español en esta parte del mundo. Entre las aportaciones de este estudio se encuentran aspectos novedosos en la metodología con el manejo de nuevas variables independientes y el empleo de procedimientos estadísticos. Los resultados que se derivan de la presente investigación ofrecen el léxico disponible de la comunidad hispana de Redwood City. Posibilitan la aplicación práctica a la enseñanza de la lengua materna y de lengua extranjera. Al mismo tiempo permiten hacer comparaciones con otras sintopias ya estudiadas.

Palabras claves

disponibilidad, léxico, palabra, vocablo

ABSTRACT

This study of a Spanish-speaking community in contact with English had as its main objective the research and catalog the lexical availability of twelfth grade Hispanic students in general education in the city of Redwood City, California. This research adheres to the Panhispanic Lexical Availability Project led by Humberto López Morales.

It allows an examination of aspects of "geographical variations" and "sociolinguistics" of Spanish in this part of the world. Among the contributions of this study are novel aspects in the methodology with the use of new independent variables and the use statistical procedures. The results derived from this research analyze the lexical available to the Hispanic community in Redwood City. They make possible practical applications to the teaching of mother tongue and foreign language. At the same time they allow for comparisons with other communities previously studied

Key words

availability, lexicon, word

INTRODUCCIÓN

El estudio del léxico disponible de estudiantes preuniversitarios en una comunidad estadounidense resulta relevante y novedoso dentro de la lingüística aplicada. Los resultados obtenidos ofrecen posibilidades de aplicación práctica a la enseñanza de la lengua materna y de lengua extranjera.

Este trabajo se adhiere a los estudios que hace más de cincuenta años surgieron en Francia. Se inscribe dentro de la tendencia de estudios léxico-estadísticos.

Los primeros trabajos en el mundo hispano pertenecen a Humberto López Morales. Comenzaron en la década del 70, pero *El léxico disponible de Puerto Rico* y se enriquece enormemente los estudios generales de léxico disponible. En él se ofreció el concepto de léxico disponible, definiéndolo de la siguiente manera:

...existe en el lexicón mental una serie de términos que no se actualizan a menos que sea necesario para comunicar una información muy específica. Se trata de un léxico 'disponible', cuyo estudio no puede emprenderse manejando frecuencias, porque este factor es pertinente solo en el caso de las actualizaciones efectivas, no de las potenciales (López Morales, 1999:11).

El estudio del léxico disponible tiene aplicaciones prácticas que fueron "entreabiertas" por los investigadores franceses hace más de cinco décadas. El caso que aquí se presenta permite analizar manifestaciones de "variaciones geográficas" y "sociolingüística" del español en esta parte del mundo. También posibilita hacer reflexiones sobre el bilingüismo y analizar las manifestaciones del fenómeno de lenguas en contacto vinculadas al creciente flujo migratorio que en las últimas décadas se ha venido produciendo en la frontera mexicana de Estados Unidos. Y en ese marco se presenta: Disponibilidad léxica de los estudiantes hispanos de Redwood City, California.

Las características de la región y la vida sociocultural tienen repercusión en el habla de la comunidad hispana que aquí se asienta.

El trabajo se propuso realizar el diagnóstico de la disponibilidad léxica de los estudiantes hispanos de duodécimo grado de educación general de la ciudad de Redwood City, California a partir de una muestra representativa de tres planteles educativos. Para lograr este propósito general se plantearon los siguientes objetivos específicos:

Conocer la disponibilidad léxica de los hablantes hispanos de la ciudad de Redwood City mediante la aplicación de la metodología léxico estadística.

Determinar la estratificación sociolingüística de la disponibilidad léxica tomando en consideración variables sociales tradicionales (sexo, lengua habitual, nivel sociocultural y generación de inmigrantes) y novedosas como lugar de nacimiento y nivel de español.

- Contribuir al conocimiento de la variedad (diversidad) dentro de la unidad de la lengua española, en un ámbito de lenguas en contacto mediante la obtención de inventarios de los listados de vocabulario disponible de los hablantes hispanos de Redwood City.
- Posibilitar una aplicación pedagógica de los resultados como material útil para la planificación léxica en el proceso educativo de nuestros estudiantes de preuniversitario.

Las hipótesis de esta investigación están apoyadas tanto en el conocimiento sobre la comunidad de Redwood City California como en las conclusiones de investigaciones anteriores.

1. Las mujeres rendirán mejores promedios de respuestas que los hombres. Se intuye que existe una diferencia marcada entre los géneros especialmente en lo relativo a centros de interés específicos.

2. La variable "*lengua habitual*" presentará valor discriminante o diferenciador, dado que se trata de informantes que tienen distinto nivel de uso del español. Se intuye que los estudiantes cuya lengua materna es el español ofrecerán mayor productividad léxica.

3. El nivel de español alcanzado por los estudiantes será determinante en la productividad léxica. Se intuye que a mayor nivel de español habrá mayor productividad léxica.

4. Los estudiantes nacidos en países hispanos ofrecerán mayores promedios de respuestas que los nacidos en Estados Unidos.

5. Existe una correlación entre la producción léxica y las generaciones de inmigrantes. Se parte de la idea que la primera generación de inmigrantes es muy susceptible a la penetración de los vocablos de la lengua de prestigio.

6. La disponibilidad léxica estará correlacionada con el nivel sociocultural de los hablantes. Existen ya investigaciones que señalan que existe una menor disponibilidad en los hablantes de niveles socioculturales bajos. Se debate si se debe a deficiencias

cognoscitivas según la teoría del déficit Bernstein (1973) o intervienen además otros factores (López Morales, 1999).

ASPECTOS METODOLÓGICOS. DISEÑO DE LA MUESTRA Y OBTENCIÓN DEL MATERIAL

Para la elección de la población se tuvieron en cuenta los principios del Proyecto Panhispánico y los objetivos del estudio. Se trabajó con sujetos que reunían las siguientes características: estudiantes de duodécimo grado que aún no están influidos por los tecnicismos adquiridos en escuelas profesionales y facultades universitarias o en la vida laboral. Lengua materna español o inglés. Nacidos en Estados Unidos o un país hispanohablante y diferentes niveles socioculturales.

Las directrices metodológicas de carácter general que se emplean en esta investigación son las mismas que comparten los trabajos de disponibilidad léxica que se han venido realizando en el mundo hispano en las últimas décadas.

El trabajo investigativo de disponibilidad léxica "consta de 3 fases: I) diseño de la muestra y obtención del material léxico por medio de cuestionarios; II) homogeneización y criterios de edición de las listas de léxico; III análisis de los resultados." (Ávila, 2006:37).

El diseño de la muestra consta de dos partes. Primero se realizó un estudio de la realidad de la ciudad y las escuelas participantes. Este estudio toma en cuenta los datos estadísticos censales (Censo 2000) de la realidad social del área. Se considera el conocimiento de las características sociolingüísticas de la población estudiantil.

Se ha optado por el empleo del sistema norteamericano de las puntuaciones numéricas. Los datos e informaciones que aquí se presentan utilizan el punto como separador decimal.

El método principal es la recogida de datos sociolingüísticos y del léxico de los informantes mediante una encuesta de léxico disponible elaborada para tal efecto. La encuesta se ha venido aplicando con pequeñas variaciones en los diferentes estudios de disponibilidad léxica realizada en España e Hispanoamérica.

La aplicación de la encuesta de disponibilidad contiene información para trabajar seis variables sociolingüísticas independientes: *sexo, lengua habitual, nivel de español, generación de inmigrantes, lugar de nacimiento y nivel sociocultural*. Se busca la

descripción del léxico disponible mediante el establecimiento de la relación entre estas variables y los dieciséis centros del estudio del léxico disponible: 16 centros de interés: Centro 01: El cuerpo humano, Centro 02: La ropa, Centro 03: Partes de la casa (sin muebles), Centro 04: Los muebles de la casa, Centro 05: Comidas y bebidas, Centro 06: Objetos colocados en la mesa para la comida, Centro 07: La cocina y sus utensilios, Centro 08: La escuela: muebles y materiales, Centro 09: Calefacción, iluminación y medios de airear un recinto, Centro 10: La ciudad, Centro 11: El campo, Centro 12: Medios de transporte, Centro 13: Trabajos del campo y el jardín, Centro 14: Los animales, 15: Juegos y distracciones, Centro 16: Profesiones y oficios.

SELECCIÓN DE LA MUESTRA

La muestra de este estudio estuvo constituida por 518 estudiantes hispanos de duodécimo grado (último grado de la enseñanza general) grado precedente a los estudios universitarios del distrito escolar Sequoia Union High School District de la ciudad de Redwood City en California.

La encuesta se llevó a cabo durante los cursos 2008/09 y 2009/10. El corpus de este estudio está formado por una muestra de la población hispana de duodécimo grado del distrito escolar Sequoia. No se ha tenido en cuenta el factor centro escolar o tipo de escuela los cuales se consideran irrelevantes para el área que se ha explorado.

Factor sexo. La muestra de este estudio está representada por 245 hombres y 273 mujeres.

Factor lengua habitual. La muestra fue de 320 informantes cuya lengua habitual es español y 198 lengua habitual inglés.

Según nivel de español la muestra es la siguiente: Nivel bajo 181, nivel medio bajo 173, nivel medio alto 96 y nivel alto 68. Lugar de nacimiento 256 nacidos en Estados Unidos y 262 nacidos en países hispanos. Generación de inmigrantes. 235 Primera generación, 269 segunda generación y 14 tercera generación. Nivel sociocultural. Nivel bajo 271, nivel medio bajo 111, nivel medio alto 111 y nivel alto 25.

La segunda parte consiste en una prueba asociativa que constituye un requerimiento de toda investigación de léxico disponible. El cuadernillo consta de 18 páginas, las dos primeras recogen los datos sociológicos. Las 16 páginas restantes están dedicadas a los

16 centros de interés del Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible. Los informantes ofrecen una producción de listas abiertas para cada uno de los centros de interés.

Los centros de interés son: 01. *El cuerpo humano*. 02. *La ropa*. 03. *Partes de la casa (sin muebles)*. 04. *Los muebles de la casa*. 05. *Comidas y bebidas*. 06. *Objetos colocados sobre la mesa para la comida*. 07. *La cocina y sus utensilios*. 08. *La escuela: muebles y materiales*. 09. *Calefacción, iluminación y medios de airear un recinto*. 10. *La ciudad*. 11. *El campo*. 12. *Medios de transporte*. 13. *Trabajos del campo*. 14. *Animales*. 15. *Juegos y diversiones*. 16. *Profesiones y oficios*.

Estos enunciados son breves y se plantean al principio de cada centro de interés:

- Escribe todas las palabras que te vengan a la mente sobre el tema propuesto.
- Si no la recuerdas en español sino en inglés escríbela en inglés.
- Escribe sin tener en cuenta la ortografía, aunque tengas dudas, escribe la palabra.
- No te preocupes si la palabra te resulta malsonante o vulgar, escríbela igual.
- Esta prueba no afectará tus notas.
- Tienes solo dos minutos para cada tema.
- Trabaja con un solo tema. No cambies de página.
- Si necesitas más espacio, escribe en la parte en blanco de la hoja.
- Espera la señal del profesor.

Estas breves consignas se discuten al comienzo de la prueba. Como hicieron Galloso (2003:24-25) y Hernández (2004:28) no se les proporcionó ninguna otra aclaración durante el transcurso de la prueba para evitar un condicionamiento de las respuestas y confusión en los informantes

APLICACIÓN DE LA ENCUESTA

La prueba se aplicó durante las clases de español para hispanohablantes, Inglés como segunda lengua (*English Language Development*) e inglés

Se les ofreció una explicación general sobre el propósito del trabajo; como deben ajustarse al tiempo y la necesidad de no preguntar durante el transcurso de la prueba. Se explicó a los estudiantes las consignas que aparecen al principio de cada centro de interés indicándoles que no se van a repetir estas aclaraciones, pero para ayudarles a

recordarlas, se encuentran en el inicio de cada tema. Se advirtió sobre la necesidad de no preguntar durante la realización de la prueba para no perturbar la producción de los demás estudiantes. Se comparte la idea de que no se deben ofrecer a los estudiantes aclaraciones ya que eso puede condicionar las respuestas y por tanto alterar los resultados: "A la hora de pasar la encuesta no se le deben hacer aclaraciones a los informantes sobre ningún centro de interés ya que ello condiciona el tipo de respuesta", (Gallosó, 1998:27).

Se usó un cronómetro para lograr la precisión del tiempo ajustado a dos minutos. Al igual que González (2002:18), agotados los dos minutos no se les permitió los informantes volver atrás. Se procuraron pasar las encuestas, en la medida de lo posible, durante el tercer período de clases los jueves (de 10:00 a 11:00 de la mañana) por considerar que es el día en el que la curva de rendimiento es óptima.

PREPARACION Y EDICIÓN DEL MATERIAL. CRITERIOS DE UNIFICACIÓN DEL CORPUS

Después de recoger todo el material necesario para este estudio se procedió a la edición de la estandarización y lematización de los materiales. Se han aplicado los criterios generales establecidos por los investigadores de disponibilidad léxica.

Con la aplicación de estos criterios el trabajo se adhiere a los acuerdos de las reuniones internacionales de disposición léxica y se continúa el valioso legado de los investigadores precedentes.

En este trabajo se adoptan, fundamentalmente, los criterios de edición de investigadores que sentaron las bases a los estudios del Proyecto Panhispánico: Samper (1998) y López Morales (1999). Se apoya en estudios precedentes que ofrecen en detalles la justificación de la selección de los distintos criterios (Gallosó, 2002; Gómez Molina, J.R. & Gómez Devís, M^a. B, 2004; Hernández, 2004). Las decisiones están basada, también, en los más recientes trabajos publicados (Prado & Gallosó, 2005; Ávila, 2006; Ayora, 2006). Se contemplan tanto criterios generales como específicos por centros de interés.

PROCESAMIENTO ESTADÍSTICO DE LOS DATOS

La metodología de este estudio se completa con el análisis estadístico que facilita la obtención de conclusiones más fiables. El análisis estadístico nos lleva de la percepción subjetiva e intuitiva a conclusiones de mayor fiabilidad. Al tratarse un trabajo dentro de la léxico estadístico parece conveniente, aprovechar la experiencia precedente en este campo y aplicar al léxico disponible procedimientos existentes alcance de la investigación científica actual. Los recursos tecnológicos cada vez más elaborados ponen hoy ante el investigador herramientas actualizadas y de gran valor. La obtención de los índices de disponibilidad, la frecuencia de aparición, el porcentaje de aparición y la frecuencia acumulada que se ofrecen mediante Dispoplex se ven enriquecidos con la realización de análisis cuantitativos obtenido a través de procesos estadísticos.

Se emplearon dos programas: Dispoplex y *SPSS Statistics 17*. El programa Dispoplex, en línea, permite al investigador obtener en primer lugar los índices de disponibilidad tanto general por cada centro de interés como por cada variable social y los correspondientes estratos de dichas variables.

Por su parte el programa estadístico (Norusis, 2008) facilita el tratamiento de los 518 informantes y las veintidós variables (dieciséis variables dependientes o centros de interés y seis factores sociales o variables independientes).

Con el propósito de procesar los datos estadísticos en el programa SPSS 17 se realizó la codificación que exige este sistema. Básicamente se requiere crear un banco de datos a partir de la información que ya se dispone para Dispoplex. Las variables ya definida serán las mismas tanto dependientes como independientes, solo que en Dispoplex no se le llama como tal, sino solo centros de interés y factores sociales. Después se procede a la entrada de todos los datos. A partir de entonces predominarán los datos numéricos y los nombres de las variables.

El siguiente paso es procesar los datos para obtener resultados, el investigador está en condiciones para solicitarle al programa los diversos procesos estadísticos, (Norusis, 2008).

En Dispoplex.com se obtuvieron índice de disponibilidad, la frecuencia de aparición de los vocablos, índices cuantitativos total de palabras por cada informante. Se hallaron también los promedios de respuestas por informante, los Índice de cohesión el orden de los rasgos de los valores: promedios, total de léxicas y total de vocablos.

En el programa estadístico se han trabajado cálculos que permiten contrastar las hipótesis planteadas. Se muestran los grados de significación estadística de los

resultados obtenidos. Así se han podido establecer las relaciones entre las variables tanto dependientes como independientes y el peso que tiene cada una de ellas en la producción léxica de la sintopía. Se hallaron los siguientes valores: Parámetros de tendencia central y medidas de dispersión o centralización, significación de la diferencia entre Medias, análisis factorial simple o análisis de varianza, análisis de regresión lineal múltiple, coeficiente de correlación múltiple y análisis factorial de los componentes principales.

RESULTADOS GENERALES DE LA MUESTRA DE REDWOOD CITY

PALABRAS Y VOCABLOS

En el estudio se siguen los presupuestos de los estudios léxico estadísticos en los cuales se establece la distinción entre palabra y vocablo.

"Palabra: cada una de las unidades léxicas empleadas, tanto aisladas como unidades complejas o combinación de lexemas para designar un referente, repetidas o no, que integran un texto" (Ayora, 2006:87).

"Vocablo: cada una de las unidades léxicas distintas que registra un diccionario de frecuencias. Proporciona información sobre las categorías gramaticales con que se reflejan en el acto discursivo" (Ayora, 2006:87).

NÚMERO DE UNIDADES LÉXICAS

Como puede apreciarse en el cuadro 1, el número total de unidades léxicas es de 104,990 (cuadro 1). El promedio por centros de interés es de 6,561.87 unidades léxicas por cada área temática. El promedio del total de palabras recopiladas por cada participante (518) frente a todos los 16 estímulos propuestos es de 202.68.

Centro de interés	Promedio de respuestas			
	Nivel bajo	Medio bajo	Medio alto	Alto
El cuerpo humano	17.21	17.53	17.7	19.2
La ropa	13.21	14.68	14	13.36
Partes de la casa	11.08	12.59	10.97	10.88
Los muebles de la casa	9.16	9.74	9.49	8.88
Comidas y bebidas	18.26	20.51	18.22	20.92

Objetos colocados en ...	9.44	9.34	9.57	9.16
La cocina y sus utensilios	11.18	12.05	11.45	10.76
La escuela...	14.44	16.03	14.68	15.84
Calefacción, iluminación y...	6.27	6.41	6.29	6
La ciudad	13.54	15.34	14.11	14.8
El campo	11.89	12.86	12.31	13.52
Medios de transporte	11.42	12.4	12.04	12.2
Trabajos del campo y ...	7.05	7.32	6.89	7.6
Los animales	19.34	19.7	18.95	20.92
Juegos y distracciones	11.57	13.86	12.29	14.52
Profesiones y oficios	12.16	13.94	13.42	13.16
PROMEDIO GLOBAL	12.33	13.39	12.65	13.23

CUADRO 1: Resultados generales: total de palabras, rango y distribución porcentual.

La mayor producción léxica corresponde claramente al centro de interés 14: Los animales. Este centro coincide como el más productivo en la mayoría de los estudios realizados hasta la fecha. El centro 14 Los animales ofrece tres mil cuatrocientas noventa y cuatro palabras más por encima de la producción media del corpus (6,561.87). Siete centros se sitúan por encima de la media. Le sigue el centro 5: Comidas y bebidas con una cantidad también elevada. A continuación de estos dos se ubican en forma descendente: Centro 01: El cuerpo humano, Centro 08: La escuela: muebles y materiales, Centro 10: La ciudad, Centro 02: La ropa, y Centro 16: Profesiones y oficios. Todos ellos por encima de la media.

La distribución porcentual del número total de palabras queda reflejada en el figura 1.

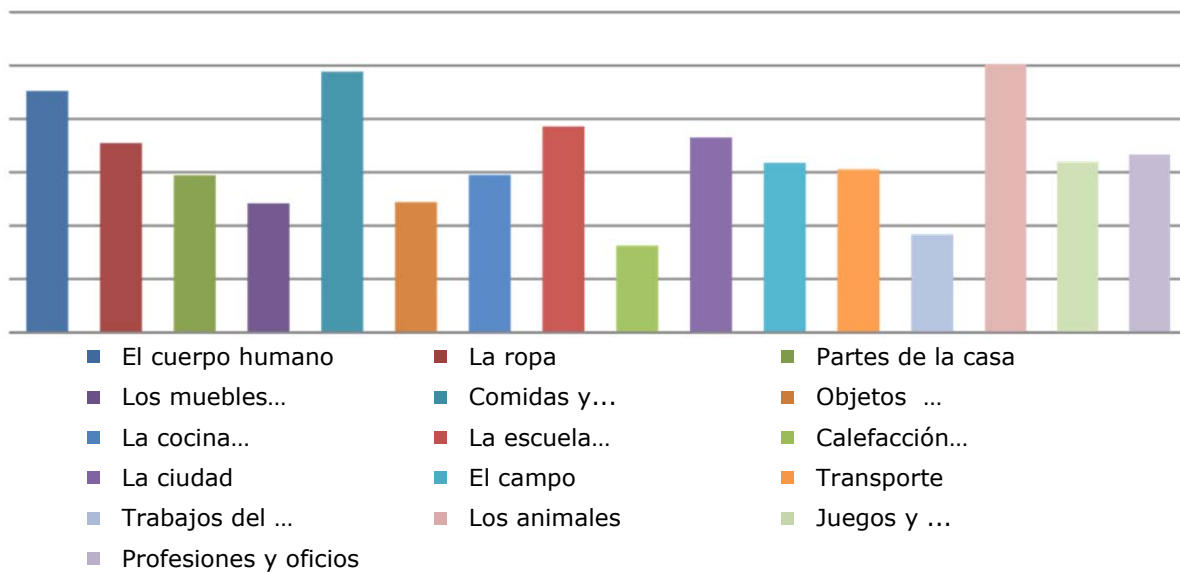


Figura 1: Total de palabras por centros de interés.

De esta primera observación se pueden inferir dos cosas:

- Primero. Existe una relación entre la productividad de los centros de interés y la realidad específicas de la localidad estudiada. Los distintos centros temáticos recogen las particularidades psicosociales y del medio social de la comunidad.
- Segundo. Al comparar los rangos de productividad con otras sintopías se aprecia una marcada similitud en la productividad por centros de interés¹.

Los estímulos con menos distribución porcentual también son los mismos que en la mayoría de las áreas dialectales estudiadas: 'Los muebles de la casa', 'Trabajos del campo y el jardín' y 'Calefacción, iluminación y medios de airear un recinto', aunque no coinciden en la misma posición: cuadro 2, cuadro 3.

AVI	SAL	ZAM	AST	ARA	VAL	CUE	SOR	MAL	CEU	RWC
14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5
1	1	1	1	1	1	8	8	1	5	1

Cuadro 2: Correspondencia de los 3 primeros lugares, según centros de interés de las distintas investigaciones del mundo hispánico y Redwood City

¹ Fuentes: Aragón(2004), Valencia (2004), Cuenca(2004), Soria (2004), Málaga(2006) Ceuta(2006).

AVI	SAL	ZAM	AST	ARA	VAL	CUE	SOR	MAL	CEU	RWC
4	4	4	4	4	4	13	4	6	4	4
9	9	9	9	9	9	1	9	9	9	13
13	13	13	13	13	13	9	13	13	13	9

Cuadro 3: Correspondencia de los 3 últimos lugares, según centros de interés en las distintas investigaciones del mundo hispánico y Redwood City

NÚMERO DE VOCABLOS

Comparar los vocablos que generan cada centro de interés es otro criterio fundamental para estudiar las diferencias entre los distintos estímulos (Samper et al 2003). Se puede comprobar en el cuadro 4 que del total de 104,990 unidades léxicas solamente 11,866 constituyen vocablos o palabras diferentes (12.5%). Esta cantidad representa un promedio de 741.62 vocablos por área temática (16). El promedio de palabras diferentes recopiladas por cada participante (518) frente a todos los estímulos propuestos (16) es de 22.90 vocablos por informantes.

Centro de interés	Total de vocablos	Rango	%
El cuerpo humano	373	16	3.96
La ropa	658	8	5.49
Partes de la casa	567	12	4.73
Los muebles de la casa	506	14	4.22
Comidas y bebidas	901	6	7.52
Objetos colocados en la mesa...	380	15	3.17
La cocina y sus utensilios	554	13	4.62
La escuela (muebles y materiales)	662	7	5.53
Calefacción, iluminación y medios...	574	10	4.79
La ciudad	1204	1	10.06
El campo	1088	3	9.09
Medios de transporte	585	9	4.88
Trabajos del campo y del jardín	1087	4	9.08
Los animales	570	11	4.76
Juegos y distracciones	1097	2	9.16
Profesiones y oficios	1060	5	8.85
TOTAL DE VOCABLOS	11,866		100%

Cuadro 4: Total de vocablos, rango y distribución porcentual

Una vez más se aprecian marcadas diferencias numéricas. Hay solo tres centros que se encuentran por encima de la media, se destacan como más productivos: Centro 10: La ciudad, Centro 05: Comidas y bebidas y Centro 16: Profesiones y oficios. Ninguno de los centros más productivos logra duplicar la media de vocablos.

El centro 01: El cuerpo humano, uno de los más productivos en la cantidad de palabras registra casi la mitad de la media en cuanto a los vocablos (373). Se sitúa en el lado opuesto en la productividad.

La mayor o menor riqueza de vocablos no se corresponde con la productividad de unidades léxicas en las diferentes áreas temáticas. Se procede a comparar los rangos de productividad del total de palabras y del total de vocablos al igual que han hecho otros investigadores (Gómez Molina, J.R. & Gómez Devís, M^a.B.(2004).

Existe discrepancia entre los rangos de palabras y vocablos en casi la totalidad de los estímulos. Solo el centro 04 *Los muebles de la casa* se encuentra en la misma posición tanto para los rangos de palabras como para los rangos de vocablos. Se considera que tres áreas temáticas mantienen cierta correspondencia separada solo por una posición entre las palabras y los vocablos: 03 *Las partes de la casa*, 07 *La cocina y sus utensilios* y 12 *Medios de transporte*. Los rangos de productividad entre palabras y vocablos se alejan una posición en los Centros 03 *Las partes de la casa (sin muebles)*, 07 *La cocina y sus utensilios*, 12 *Medios de transportes*. Hay una diferencia hasta de 11 posiciones en el centro 11 *El campo*. El centro 14: Los animales que ocupa la posición 1 en la productividad de palabras, en los vocablos ocupa el rango 11.

El rango de palabras y vocablos se encuentra a solo una posición de distancia entre los centros 03: Partes de la casa, 04: Muebles de la casa, 07: La cocina y sus utensilios y 12: Medios de transporte.

Los datos obtenidos cobran mayor relevancia cuando se les compara con los de otras sintopías estudiadas en el Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible.

La jerarquización de los valores muestra una diferencia entre las similitudes entre las diferentes sintopías estudiadas en cuanto a la productividad de palabras y la de vocablos. En ello hay que considerar que tal vez la edición de los materiales es un factor importante que puede incidir en la diferenciación. No obstante, este estudio reafirma la tesis antes expuesta en otras investigaciones (Gómez Molina, J.R. & Gómez Devís, M^a.B.2004) de que las diferencias léxicas son un reflejo de las realidades psicosociales y los entornos que se estudian.

Algunos centros con más alto número de vocablos en este estudio tienen correspondencia con otras zonas dialectales estudiadas: *'La ciudad'*, *'Juegos y distracciones'*, *'Comidas y bebidas'*, *'La escuela: muebles y materiales'*, *'La cocina y sus utensilios'*.

En el extremo opuesto se encuentran, como en otras zonas estudiadas, los estímulos que han generado menos productividad y *'El cuerpo humano'*, *'Calefacción, iluminación y medios de airear un recinto'*.

Un análisis más profundo de la jerarquización de las diferentes áreas temáticas, permite establecer lo siguiente:

- Existe un área nocional en la que la amplitud de vocablos se encuentra por encima de la media. Está integrada por los centros: *'La ciudad'*, *'Juegos y distracciones'*, *'El campo'*, *'Trabajos del campo y el jardín'*, *'Profesiones y oficios'*.
- No existen áreas temáticas cuyos valores se encuentren próximos de la media tanto por encima como por debajo. Como ocurre en otros estudios, los valores más cercanos a la media están separados por 80 y 84 vocablos: *'La escuela: materiales y muebles'* y *'La ropa'* respectivamente.
- Hay estímulos que se mantienen en los más alejados de la media: *'Los animales'*, *'Partes de la casa'*, *'La cocina y sus utensilios'*, *'El cuerpo humano'*, *'Objetos colocados en la mesa para la comida'*, *'Los muebles de la casa'*.

La figura 2 permite visualizar el total de vocablos:

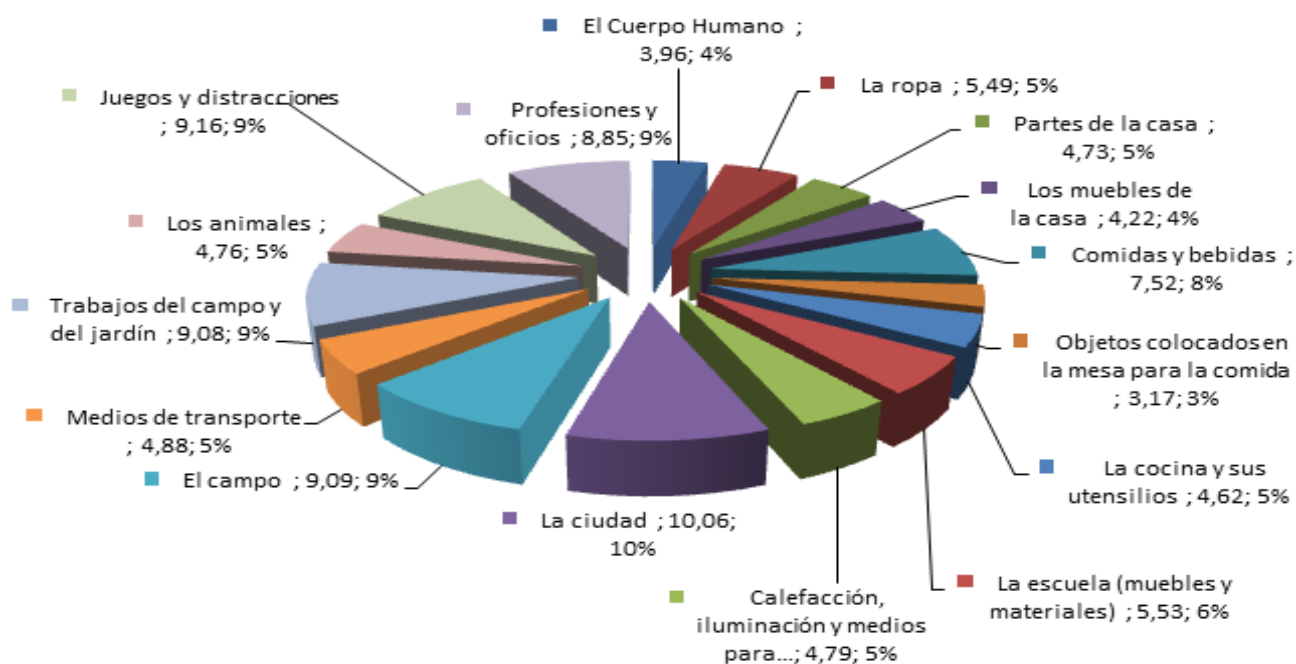


Figura 2: Total de vocablos

PROMEDIOS DE RESPUESTAS

Para medir la productividad léxica se han venido utilizando con gran preferencia los promedios de respuestas por informantes.

Los resultados obtenidos permiten clasificar los centros de interés en tres grupos bien delimitados. No obstante, *"se debe tener en cuenta que el índice de cohesión está condicionado por el número de vocablos y por consiguiente, por las normas de edición"* (Bartol, 2004:51)

1) Grupos cuyo campo semántico es más compacto por lo tanto se establece mayor concreción semántica y la asociación con el concepto es más precisa: *'El cuerpo humano'* y *'Los animales'*.

2) Áreas temáticas con un grado intermedio en la coincidencia de las respuestas. En este grupo se sitúan la mayoría de los centros (9): *'La ropa'*, *'Partes de la casa'*, *'Los muebles de la casa'*, *'Comidas y bebidas'*, *'Objetos colocados en la mesa para la comida'*, *'La cocina y sus utensilios'*, *'La escuela*

(muebles y materiales)', 'Medios de transporte', 'Trabajos del campo y del jardín' 'Juegos y distracciones'.

3) Centros cuyos campos semánticos son más difusos y el nivel de cohesión es muy bajo: 'Calefacción, iluminación y medios para airear un recinto', 'Medios de transporte', 'Juegos y distracciones', 'Profesiones y oficios'.

Una interpretación sobre los centros más difusos podría atribuirse a las condiciones sociales y el medio en que se desarrollan los informantes. Por una parte el contexto socio histórico del entorno no propicia el reconocimiento inmediato y la amplia asociación de términos relacionados con la calefacción, la iluminación y medios para airear un recinto. Al mismo tiempo, la asociación con juegos y distracciones es abundante. Del mismo modo, son amplios los límites de los medios de transportes y profesiones y oficios. Los informantes hacen una asociación extensa provocando resultados con una menor cohesión.

Es de interés conocer índices de cohesión en estudios anteriores en otras áreas del mundo hispano. Como han hecho otros autores, se recopilaron los datos ofrecidos por los estudios precedentes (²)

Al comparar los datos obtenidos con otras sintopías estudiadas se puede concluir que existen las siguientes relaciones:

- Aquellos estímulos con mayor productividad de respuestas que sobrepasan siempre el nivel promedio: 'Los animales', 'Comidas y bebidas' y 'El cuerpo humano'.
- Un segundo grupo lo forman los campos nocionales con valores uno o dos puntos por encima de la media: 'La ciudad', 'La ropa', y 'La escuela: muebles y materiales'.
- Un tercer grupo lo forman tres campos nocionales con valores ligeramente cercanos (menos de un punto) a la media: 'El campo' 'Profesiones y oficios' y 'Juegos y diversiones'.

²Bartol (2004:52) ofrece un cuadro comparativo de los estudios de las sintopías: Cuenca, Asturias, Cádiz, Ávila, Salamanca y Zamora; Hernández (2004:59) compara Cuenca, Ávila, Salamanca y Zamora. Gómez Molina, J.R. & Gómez Devís, M^a.B. (2004:84) Valencia, Asturias, Madrid, Salamanca y Cádiz; Galloso (2003:77) Compara solo 3 sintopías: Ávila Zamora y Salamanca. Este estudio recoge las comparaciones de estudios anteriores e incorpora los resultados de trabajos posteriores a Asturias.

- Áreas nocionales que siempre quedan por debajo de la media: '*Medios de transporte*', '*Partes de la casa*', '*La cocina y sus utensilios*', '*Objetos colocados en la mesa para la comida*', '*Los muebles de la casa*'.
- Existen dos áreas nocionales como las menos productivas: '*Calefacción, iluminación y medios de airear un recinto*' y '*Trabajos del campo y el jardín*'.

Se observan dos centros nocionales que ocupan la misma posición en todos los estudios que se han comparado: '*Los animales*' y '*El campo*' (³). El centro nocional '*Comidas y bebidas*' (⁴) difiere en una sola sintopía (Ceuta). Por otra parte, los centros nocionales '*Trabajos del campo y el jardín*' y '*Calefacción, iluminación y medios de airear un recinto*' ocupan diferentes posiciones sólo en dos sintopías (Cuenca y Redwood City) las cuales se encuentran en la posición 16. Así mismo el área temática '*Los muebles de la casa*' también ocupa un rango distinto sólo en dos estudios (Cuenca y Málaga).

Estas observaciones reafirman el criterio de que el léxico disponible es un reflejo de la realidad socio psicológica del entorno ambiental de los informantes. Las posibilidades asociativas de un centro particular se ven afectadas por el conocimiento y el uso cotidiano de los estímulos propuestos. Por ejemplo los informantes en este estudio no están familiarizados con el término *calefacción* tal vez porque no es un elemento importante en la vida de una comunidad que goza de un clima moderado.

Como ha quedado demostrado en los estudios precedentes, se presentan también en Redwood City los mismos ámbitos de asociación expuestos por Samper et al (2003) Se pueden distinguir tres grupos: el primero constituido por centros muy productivos en los cuales se ubican los centros 14: *Los animales*, 05: *Comidas y bebidas* y 01: *El cuerpo humano*. Un segundo grupo formado por "campos léxicos" que se encuentran por encima de la media. En este se ubican: 08 *La escuela: muebles y materiales*, 10 *La ciudad* y 02 *La ropa*. Sin embargo,

³ Fuente: Samper et al (2003) En los estudios del léxico disponible el área nocional '*Los animales*' difiere en rango solo en las sintopías de Almería y Bilbao donde se sitúa en segundo puesto en ambos estudios. El centro '*El campo*' tiene un rasgo diferente en Puerto Rico(13), República Dominicana(10), Madrid(14) y Almería(5)

⁴ Fuente: Samper et al (2003) El centro nocional '*Comidas y bebidas*' no ocupa el mismo rango en Puerto Rico (3) Almería (1) y Bilbao(1)

los resultados de Redwood City marcan una diferencia entre los estudios de léxico disponible. Los centros 11 *El campo* y 16 *Profesiones y oficios* alcanzan promedios por debajo de la media.

Al igual que en los estudios precedentes del *Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible*, en Redwood City, tampoco alcanzan a superar la media de respuesta los centros: 03 *Las partes de la casa*, 04 *Los muebles de la casa*, 06 *Objetos colocados en la mesa para la comida*, 12 *Medios de transporte*, 15 *Juegos y distracciones* y 16 *Profesiones y oficios*.

También en Redwood City los campos asociativos menos productivos son 09 *Calefacción, iluminación y medios de airear un recinto* y 13 *Trabajos del campo y el jardín*. Se toman prestadas las palabras de Samper et al (2003) para concluir que en este caso estas son "áreas léxicas más cerradas y poco familiares para los informantes de este tipo de estudios.

COHESIÓN DE LOS DATOS

El índice de cohesión es considerado por algunos investigadores como un valor con mayor elaboración (Bartol, 2001); (Carcedo, 2001). Una vez obtenidos ambos valores se comparan para determinar el grado de coincidencia de las respuestas dadas por los informantes "El índice de cohesión es un indicador del grado de coincidencia en las respuestas" (Urzúa C, P; Saez, K.; Echeverría, M. S. 2006).

Algunos centros de interés logran altos grados de cohesión semántica pues se trata de centros con asociaciones lógicas muy precisas mientras otros centros tienen una asociación lógica muy amplia. Esto hace que el grado de cohesión sea muy "débil", (Gómez Molina, J.R. & Gómez Devís, M^a.B.2004:82).

Existen discrepancias en cuanto al uso del criterio densidad léxica. Algunos estiman que este criterio es inadecuado porque está condicionado por el número de participantes (Bartol, 2001). Se advierte, por tanto, una relación directa entre la densidad léxica y el número de participantes: a mayor cantidad de informantes mayor cantidad de palabras y por lo tanto "mayor índice de densidad". Sin embargo, el mismo Bartol (2004:50) reconoce el valor del índice

de cohesión en la comparación entre diferentes sintopías. La utilización del cálculo del índice de cohesión "...se hace indispensable para lograr una caracterización verdaderamente válida y adecuada de la realidad de los dialectos estudiados" (Alba, 1998:304).

A continuación se presentan los índices de cohesión reflejados por los informantes de Redwood City.

Como puede observarse en el cuadro 5 existe plena correspondencia entre los rangos alcanzados por la densidad y el índice de cohesión.

CENTROS DE INTERÉS	DENSIDAD	RNG	IC	RNG
El cuerpo humano	24.27	1	0.046	1
La ropa	10.78	6	0.02	6
Partes de la casa	10.39	9	0.02	9
Los muebles de la casa	9.56	10	0.018	10
Comidas y bebidas	10.84	5	0.02	5
Objetos colocados en la ...	12.85	3	0.024	3
La cocina y sus utensilios	10.66	7	0.02	7
La escuela ...	11.65	4	0.022	4
Calefacción, iluminación ...	5.67	15	0.016	15
La ciudad	6.06	12	0.011	12
El campo	5.83	14	0.011	14
Medios de transporte	10.44	8	0.02	8
Trabajos del campo y del jardín	3.38	16	0.006	16
Los animales	17.64	2	0.034	2
Juegos y distracciones	5.83	13	0.011	13
Profesiones y oficios	6.28	11	0.012	11

Cuadro 5: Densidad, Índice de cohesión y sus rangos

Se han clasificado los centros de interés de forma decreciente en tres grupos, (Gómez Molina, J.R. & Gómez Devís, M^a.B.2004:83):

1) Los campos semánticos más compactos con la mayor asociación conceptual son: *'El cuerpo humano', 'Los animales', 'Objetos colocados en la mesa para la comida'*.

2) Los grupos semánticos que alcanzan un grado medio de correspondencia en las respuestas son: *'La escuela: muebles y materiales'*

y con igual índice 'La ropa', 'Partes de la casa', 'Comidas y bebidas', 'La cocina y sus utensilios', 'Medios de transporte'.

3) Los campos semánticos más dispersos lo integran aquellos centros que alcanzaron los valores más bajos en los índices de cohesión y densidad: 'Los muebles de la casa', 'La ciudad', 'El campo', 'Trabajos del campo y del jardín' y 'Juegos y distracciones' y 'Profesiones y oficios'.

Los campos semánticos con mayor grado de cohesión (son las áreas más cerradas, más compactas) a través de los diez estudios que se están comparando son: 'El cuerpo humano', 'Los animales' y "Objetos colocados en la mesa para la comida'

A) Se registran un grupo de centros de interés con índice de cohesión medio: 'La cocina y sus utensilios', 'Medios de transporte' y 'Partes de la casa (sin muebles)'

B) Los campos de más bajos grados de cohesión en Redwood Cityson: 'El campo', 'Calefacción, iluminación y medios de airear un recinto', 'Trabajos del campo y el jardín' (⁵).

VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS GENERALES

Los distintos índices a disposición del investigador son las herramientas necesarias para poder interpretar y explicar los resultados contenidos en los inventarios del léxico disponible.

La nómina léxica de una comunidad se puede conocer mediante índices parciales como el número total de unidades léxicas y la densidad léxica.

Para analizar la correspondencia que se presentan entre los resultados se utilizan: el índice de cohesión, el promedio de respuestas y el número de vocablos. Es necesario puntualizar que los distintos valores de un centro de interés están relacionados con múltiples aspectos.

⁵ Los resultados de Redwood City y los estudios precedentes del Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible difieren en el caso de los centros de interés con índices de cohesión más bajos.

El cuadro 6 contiene, jerarquizados en forma decreciente, los valores: índice de cohesión, promedio de respuestas y número de vocablos de los centros de interés lo cual permite distinguir la similitud de las respuestas.

Centro de interés	IC	Promedio de respuestas	Vocablos Total
El cuerpohumano	0.046	17.85	373
Los animales	0.034	19.28	570
Objetos colocados ...	0.024	9.3	380
La escuela...	0.022	14.73	662
Comidas y bebidas	0.02	18.95	901
La ropa	0.02	13.55	658
Partes de la casa	0.02	11.3	567
Medios de transporte	0.02	11.69	585
La cocina y ...	0.02	10.71	554
Los muebles ...	0.018	9.19	506
Calefacción, ...	0.016	6.23	574
Profesiones y oficios	0.012	12	1060
La ciudad	0.011	13.98	1204
El campo	0.011	12.11	1088
Juegos y distracciones	0.011	12.2	1097
Trabajos del campo...	0.006	7.02	1087

Cuadro 6: Indicadores generales: Índice de cohesión, promedios de respuestas y número total de vocablos.

Observando atentamente el cuadro 6 se puede subrayar lo siguiente:

a) Como en el Léxico valenciano (Gómez Molina, J.R.& Gómez Devís, M^a.B.2004) existe en Redwood City una divergencia entre los centros de interés cuando se ofrece una "gradación jerarquizada".

b) Las áreas temáticas que se presentan como las más compactas presentan un número de vocablos inferior a la media del estudio. Solo el área nocional '*Comidas y bebidas*' supera la media del conjunto.

c) De los cinco campos semánticos más dispersos, es decir de menor concreción conceptual, cuatro registran mayor cantidad de vocablos que la media total. El área nocional '*Calefacción, iluminación y medios de airear un recinto*' alcanza un total de vocablos inferior a la muestra.

Ha quedado establecido en el léxico disponible de Redwood City la probable relación inversa "...y en cierta medida lógica, entre estos valores de los centros

de interés: a mayor índice de cohesión, menor número de vocablos y a menor índice de cohesión, mayor número de palabras diferentes (Gómez Molina, J.R.& Gómez Devís, M^a.B. (2004:87).

Este trabajo toma en consideración las propuestas anteriores y considera el índice en ≥ 0.1 . Se incluye además entre paréntesis, como han hecho otros investigadores, (Gómez Molina, J.R.& Gómez Devís, M^a.B.2004:89) el I.D propuesto por Bartol (2002).

Los resultados obtenidos mediante el programa Dispolex permiten distinguir cuatro valores generales predominantes: Índice de disponibilidad, frecuencia relativa, por ciento de aparición y frecuencia acumulada. A partir de ahí se ha seguido la idea de investigaciones precedentes (Gómez Molina, J.R & Gómez Devís, M^a.B.2004) según la cual se modificó el criterio de Bartol (2002) situando el I.D > 0.1 y se mantiene en paréntesis el criterio utilizado por el de Bartol (de I.D > 0.2 Se añade también los vocablos mencionados por más del 25% de los encuestados (Gómez Molina, J.R.& Gómez Devís, M^a.B. (2004:88), cuadro 7.

Centro de interés	Nº de vocablos con ID > 0.1	Nº de vocablos mencionados por más del 25% de los informantes	Nº de vocablos con frecuencia acumulada del 75%
El cuerpo humano	25 (15)	24	29
La ropa	18 (13)	13	41
Partes de la casa	16 (9)	12	35
Los muebles de la casa	15 (5)	8	35
Comidas y bebidas	25(10)	12	92
Objetos colocados...	9(7)	7	21
La cocina y ...	17(9)	9	46
La escuela...	18(13)	13	49
Calefacción, ...	9(7)	7	55
La ciudad	20(12)	11	133
El campo	14(6)	6	156
Medios de transporte	19(10)	13	28
Trabajos ...	7(2)	2	272
Los animales	29(11)	19	55
Juegos y distracciones	16(4)	5	154
Profesiones y oficios	17(5)	7	111

Cuadro 7: Vocablos con mayor ID en cada centro

A continuación se presentan las unidades léxicas que alcanzaron los más altos índices de disponibilidad, de modo individual, como se ha hecho en estudios anteriores (Gómez Molina, J.R. & Gómez Devís, M^a.B.2004); (Ávila 2006).

LISTADO DE LOS VOCABLOS MÁS DISPONIBLES DEL CORPUS

01:El cuerpo humano

Palabra	Disp	% Apa
mano	0.67971	0.81081
dedo	0.64016	0.88610
ojo	0.62861	0.86293
cabeza	0.57908	0.71236
pie	0.54147	0.76255
nariz	0.52042	0.79730

02: La ropa

Palabra	Disp	% Apa
pantalón	0.76884	0.90541
camisa	0.71666	0.80502

03:Partes de la casa (sin muebles)

Palabra	Disp	% Apa
baño	0.67295	0.85521
cocina	0.66934	0.82046
cuarto	0.59569	0.73745

04: Los muebles de la casa

Palabra	Disp	% Apa
cama	0.65695	0.82046
mesa	0.61581	0.78764
silla	0.61188	0.79923

05:Comidas y bebidas

Palabra	Disp	% Apa
agua	0.51187	0.68919

06:Objetos colocados en la mesa para la comida

Palabra	Disp	% Apa
plato	0.77072	0.90347
tenedor	0.68890	0.85907
cuchara	0.66192	0.86873
vaso	0.58541	0.81274
cuchillo	0.50645	0.73745

07: La cocina y sus utensilios

Palabra	Disp	% Apa
estufa	0.51465	0.62548

08:La escuela: muebles y materiales

Palabra	Disp	% Apa
lápiz	0.79953	0.91699
papel	0.55643	0.73745
libro	0.54701	0.79344

09:Calefacción, iluminación y medios para airear un recinto

Palabra	Disp	% Apa
luz	0.51402	0.57143

10: La ciudad

Palabra	Disp	% Apa
carro	0.64696	0.73359

11:El campo

Palabra	Disp	% Apa
árbol	0.58331	0.70463

12: Medios de transporte

Palabra	Disp	% Apa
carro	0.81701	0.88031
bicicleta	0.63601	0.84942
avión	0.57254	0.78958
tren	0.51212	0.68919
autobús	0.50262	0.58494

13:Trabajos del campo y el jardín

Ø

14:Los animales

Palabra	Disp	% Apa
perro	0.82726	0.92085
gato	0.78350	0.92471
pájaro	0.51834	0.72394

15: Juegos y diversiones

Ø

16: Profesiones y oficios

Palabra	Disp	% Apa
maestro	0.70959	0.82625
doctor	0.61821	0.72973

INFLUENCIA CUANTITATIVA DE LOS FACTORES SOCIALES

El presente trabajo se ha propuesto entre sus objetivos conocer la influencia de factores sociales ya establecidos en el Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible: sexo, lengua habitual y nivel sociocultural. Se han agregado: nivel de español, lugar de nacimiento y generación de inmigrantes.

Los tres factores sociales incorporados responden a la realidad de Redwood City. Como ha quedado explícito en páginas anteriores se estudia una comunidad hispanohablante en contacto con la comunidad angloparlante del norte de California. La incidencia de la lengua habitual se ha venido investigando en estudios precedentes. En el caso particular que aquí se presenta, es necesario agregar el factor nivel de español pues se busca establecer la incidencia del dominio de la lengua española frente a la lengua inglesa porque se trata de una relación de lenguas en contacto. Resulta relevante también establecer el papel que desempeña en la producción léxica el lugar de nacimiento y la generación de inmigrantes. Se considera que el análisis de las correlaciones de los distintos factores sociales permitirá acercarse a una adecuada descripción de la comunidad hispanohablante de Redwood City.

FACTOR SEXO

Algunas investigaciones precedentes han establecido la incidencia del factor social sexo. No existe unanimidad en la influencia del factor sexo en la disponibilidad léxica (⁶).

La muestra está formada por 245 hombres y 273 mujeres. Se procede a analizar el promedio de respuestas. En la sintopía de Redwood City las mujeres ejercen una influencia distintiva en la producción léxica. Las mujeres superan a los hombres en el promedio de respuestas en todos los centros temáticos, cuadro 8.

⁶ Fuente: Gómez Molina & Gómez Devís, M^a.B. (2004:91) No encuentran influencia significativa Gougenheim et al (1956); Alba (1995); Mateo 1998; Carcedo (2001) Reconocen influencia del factor sexo (Román, 1985; Samper. & Hernández (1997); Galloso (2002).

Centro de interés	Promedios de respuestas		Índice de cohesión	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
El cuerpo humano	16.82	18.07	0.045	0.048
La ropa	12.6	14.68	0.019	0.022
Partes de la casa	10.57	12.1	0.018	0.021
Los muebles...	8.25	10.32	0.016	0.02
Comidas y bebidas	17.33	20.23	0.019	0.022
Objetos colocados...	8.89	9.92	0.023	0.026
La cocina y sus...	10.04	12.63	0.018	0.022
La escuela...	13.27	16.36	0.02	0.024
Calefacción, ...	5.53	6.97	0.009	0.012
La ciudad	12.6	15.46	0.01	0.012
El campo	10.8	13.58	0.009	0.012
Medios de transporte	11.06	12.47	0.018	0.021
Trabajos...	6.44	7.7	0.005	0.007
Los animales	18.7	20.05	0.032	0.035
Juegos y distracciones	11.54	13.08	0.01	0.012
Profesiones y oficios	11.51	14.08	0.01	0.013
PROMEDIO GLOBAL	11.62	13.61		

Cuadro 8: Promedios de respuestas e índices de cohesión según el factor sexo

FACTOR LENGUA HABITUAL

La inclusión del factor lengua habitual en la descripción de la disponibilidad léxica de Redwood City cobra especial importancia por tratarse de una comunidad inmersa en ámbito de contacto con el inglés. Este estudio facilita el análisis de la incidencia de la lengua que más usan los estudiantes por eso se decide usar el término de lengua habitual. En la comunidad estudiada se da un bilingüismo activo. El contacto lingüístico del español y el inglés en esta sintopía afecta todas las esferas de la vida de los inmigrantes hispanos.

Los promedios de respuestas de los encuestados ofrecen ligera diferencia entre los que poseen el español como lengua habitual y aquellos que usan el inglés. En todos los centros de interés la diferencia favorece al subgrupo español. No obstante, solo tres áreas temáticas, 'La ropa', 'La escuela: muebles y materiales', y 'Los animales' tienen más de dos puntos mientras que el resto no alcanza dos puntos. Según el promedio general ambos subgrupos se encuentran separados por un punto, cuadro 9.

Centro de interés	Promedios de respuestas		Índice de cohesión	
	Español	Inglés	Español	Inglés
El cuerpo humano	17.9	16.81	0.047	0.045
La ropa	14.14	12.99	0.021	0.019
Partes de la casa	11.77	10.74	0.020	0.018
Los muebles de la casa	9.73	8.72	0.019	0.017
Comidas y bebidas	19.4	18	0.021	0.019
Objetos colocados...	9.68	9.04	0.025	0.023
La cocina y sus utensilios	11.85	10.68	0.021	0.019
La escuela...	15.53	13.88	0.023	0.020
Calefacción, s...	6.51	5.93	0.011	0.010
La ciudad	14.3	13.8	0.011	0.011
El campo	12.59	11.73	0.011	0.010
Medios de transporte	12.21	11.14	0.020	0.019
Trabajos del campo...	7.33	6.73	0.006	0.006
Los animales	20.17	18.19	0.035	0.031
Juegos y distracciones	12.61	11.94	0.011	0.010
Profesiones y oficios	13.19	12.33	0.012	0.011
PROMEDIO GLOBAL	13.06	12.04		

Cuadro 9: Promedio de respuestas factor: Lengua habitual

Los resultados indican superioridad del subgrupo lengua habitual español sobre el subgrupo lengua habitual inglés en cuanto a los índices de cohesión sugiere que el subgrupo español alcanza mayor grado de concreción semántica en todas las áreas temáticas.

FACTOR NIVEL DE ESPAÑOL

En este caso se trata de ver como la instrucción recibida en español y el estudio formal de la lengua incide en la producción del léxico disponible. Se piensa que este factor sociológico tiene una incidencia de peso en la producción del léxico disponible "...es normal que las personas más instruidas hagan mayor uso de las variantes que son consideradas como más prestigiosas o que más se ajustan a la norma"(Moreno, 2004:61).Se realizó una escala que permite constatar los niveles de español divididos en cuatro subgrupos: nivel bajo, nivel medio bajo, nivel medio alto y nivel alto.

En este estudio se ha podido constatar que, en general, hay una progresión en los valores de los promedios a través de los distintos niveles, es decir una relación directa entre nivel de español y producción léxica. Sin embargo, en el nivel bajo, los centros: 03: Partes de la casa (sin muebles) y centro 05: Comidas y bebidas superan al nivel medio bajo. También el nivel medio alto supera al nivel alto en los centros 5: Comidas y bebidas y Centro 16: Profesiones y oficios. Además, el nivel medio bajo supera al nivel medio alto en los centros 6: Objetos colocados sobre la mesa para la comida y centro 11: El campo cuadro 10.

Centro de interés	Promedio de respuestas			
	Nivel bajo	Medio bajo	Medio alto	Alto
El cuerpo humano	16.41	17.16	18.74	19.38
La ropa	12.67	13.86	14.63	14.71
Partes de la casa	11.41	11.07	11.81	11.44
Los muebles de la casa	8.39	9.46	10.41	10.07
Comidas y bebidas	19.03	18.5	19.4	18.59
Objetos colocados ...	9.05	9.6	9.47	9.97
La cocina y sus utensilios	11.24	11.46	11.69	11.28
La escuela...	13.98	14.94	16.11	15.49
Calefacción, iluminación y ...	5.72	6.36	6.89	6.76
La ciudad	13.02	14.36	14.82	15.35
El campo	11.47	12.47	12.26	13.84
Medios de transporte	10.8	12.23	12.66	12.18
Trabajos del campo y...	6.87	7.01	7.17	7.88
Los animales	18.56	18.92	20.77	21.01
Juegos y distracciones	11.53	12.58	12.96	13.12
Profesiones y oficios	11.45	13.4	13.93	13.74
PROMEDIO GLOBAL	11.98	12.71	13.36	13.43

Cuadro 10: Promedios de respuestas factor nivel de español.

Al igual que se ha visto en los promedios por niveles, también los índices de cohesión muestran, en general, valores que van progresando a medida que aumentan los niveles de español. Sin embargo, el nivel medio bajo supera al nivel medio alto en '*Objetos colocados en la mesa para la comida*'. Los índices se corresponden en trece áreas. En todos los centros de interés el nivel alto posee los mayores grados de concreción semántica, es

decir que la mayor afinidad en las respuestas léxicas corresponde al nivel alto, cuadro 11.

Centro de interés	Índices de cohesión			
	Nivel bajo	Medio bajo	Medio alto	Alto
El cuerpo humano	0.043	0.046	0.050	0.051
La ropa	0.019	0.021	0.022	0.022
Partes de la casa	0.020	0.019	0.020	0.020
Los muebles de la casa	0.016	0.018	0.020	0.019
Comidas y bebidas	0.021	0.020	0.021	0.020
Objetos colocados en la mesa...	0.023	0.025	0.024	0.026
La cocina y sus utensilios	0.020	0.020	0.021	0.020
La escuela (muebles y materiales)	0.021	0.022	0.024	0.023
Calefacción, iluminación y ...	0.009	0.011	0.012	0.011
La ciudad	0.010	0.011	0.012	0.012
El campo	0.010	0.011	0.011	0.012
Medios de transporte	0.018	0.020	0.021	0.020
Trabajos del campo y del jardín	0.006	0.006	0.006	0.007
Los animales	0.032	0.033	0.036	0.036
Juegos y distracciones	0.010	0.011	0.011	0.011
Profesiones y oficios	0.010	0.012	0.013	0.012

Cuadro 11: Índice de cohesión nivel de español

GENERACIÓN DE INMIGRANTES

Los estudios realizados en California sobre el mantenimiento del español a través de las distintas generaciones (Silva-Corvalán, 2001) sugieren que si bien por una parte la continuidad del español es un factor innegable, el cambio hacia el inglés es una tendencia persistente. Este estudio recoge tres generaciones de inmigrantes. En once centros de interés los promedios de la primera generación superan a la segunda generación, excepto en las áreas nocionales: *'Calefacción, iluminación y medios de airear un recinto'*, *'La ciudad'*, *'El campo'*, *'Medios de transporte'* y *'Trabajos del campo y el jardín'*. Entre la segunda y tercera generación, todos los promedios son superiores en la tercera generación. Sin embargo, diez áreas temáticas recogen promedios superiores en la primera generación de inmigrantes respecto a la tercera generación: *'El cuerpo humano'*, *'La ropa'*, *'Partes de la casa (sin muebles)'*, *'Los muebles de la*

casa, *'Comidas y bebidas'*, *'La cocina y sus utensilios'*, *'La escuela: muebles y materiales'*, *'Los animales'* y *'Profesiones y oficios'*. Los promedios globales, en todos los centros de interés, indican que los valores son superiores en la primera y tercera generación e inferiores en la segunda generación, cuadro 12.

Centro de interés	Promedio de respuestas		
	Primera	Segunda	Tercera
El cuerpo humano	18.49	16.64	16.86
La ropa	14.40	13.06	14.14
Partes de la casa	12.00	10.80	11.93
Los muebles ...	10.00	8.75	9.57
Comidas y bebidas	19.38	18.43	18.50
Objetos...	9.59	9.28	9.86
La cocina y ...	11.85	11.00	11.71
La escuela ...	15.82	14.06	15.43
Calefacción, ...	6.91	5.71	7.00
La ciudad	14.59	13.60	15.79
El campo	13.06	11.51	13.29
Medios de transporte	12.23	11.32	13.93
Trabajos y...	7.57	6.64	8.21
Los animales	20.73	18.24	19.79
Juegos y ...	12.82	11.90	13.36
Profesiones y oficios	13.89	11.91	13.86
PROMEDIO GLOBAL	13.33	12.05	13.33

Cuadro 12: Promedios de respuesta según el factor: generación de inmigrantes

Al igual que se ha visto en los promedios por las distintas generaciones, también los índices de cohesión muestran lo siguiente: entre la primera y segunda generación los valores son más altos en la primera generación excepto en el centro 13:Trabajos del campo y el jardín donde aparecen iguales (0,006) Entre la segunda y la tercera generación, todos los índices de cohesión son superiores en la tercera generación, excepto el centro 05:Comidas y bebidas donde se presentan los mismos índices. La segunda generación es la que tiene los índices más bajos. Los centros con índices de cohesión más altos en las tres generaciones son: *'El cuerpo humano'*, *'Los animales'*, *'Objetos colocados en la mesa para la comida'* y *'La escuela: muebles y materiales'* Los centros con índices más bajos en las tres generaciones son: *'Trabajos del campo y el jardín'*, *'Juegos y distracciones'* y *'Profesiones y oficios'*, cuadro 13.

Centro de interés	Índice de cohesión Generación de inmigrantes		
	Primera	Segunda	Tercera
El cuerpo humano	0.049	0.044	0.045
La ropa	0.021	0.019	0.021
Partes de la casa	0.021	0.019	0.021
Los muebles de la casa	0.019	0.017	0.018
Comidas y bebidas	0.021	0.020	0.020
Objetos colocados en la mesa...	0.025	0.024	0.025
La cocina y sus utensilios	0.021	0.019	0.021
La escuela (muebles y materiales)	0.023	0.021	0.023
Calefacción, iluminación y...	0.012	0.009	0.012
La ciudad	0.012	0.011	0.013
El campo	0.022	0.019	0.022
Medios de transporte	0.020	0.019	0.023
Trabajos del campo y del jardín	0.006	0.006	0.007
Los animales	0.036	0.016	0.034
Juegos y distracciones	0.011	0.010	0.012
Profesiones y oficios	0.013	0.011	0.013

Cuadro 13: Índice de cohesión según factor generación de inmigrantes

En el contraste de hipótesis, los índices de probabilidad hallados revelan la existencia de cinco valores no significativos, cuadro 17. Estas cinco diferencias podrían estar ocasionadas por diversas causas. Aparecen once diferencias significativas y esto permite refutar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa. Los datos sugieren que existe una correlación entre la producción léxica y las generaciones de inmigrantes. Esta correlación presenta particularidades relacionadas con las lenguas en contacto. En la comunidad hispana de Redwood City como se ha señalado la mayor producción se encuentra en el subgrupo de la primera generación. La segunda es la que posee los valores más bajos tanto en los promedios de respuestas como en los índices de cohesión. Asimismo llama la atención el hecho que la tercera generación posee valores más altos que la segunda generación.

FACTOR LUGAR DE NACIMIENTO

El factor lugar de nacimiento resulta relevante en este estudio por tratarse de una población de inmigrantes. El lugar de origen de los informantes revela el aporte que cada dialecto ofrece al léxico que se recupera en este estudio.

Según los resultados alcanzados en este estudio, los promedios de los informantes nacidos en Estados Unidos son inferiores a los encuestados que nacieron en países hispanos en todas las áreas temáticas, cuadro 14.

Separado por dos puntos a favor de los informantes nacidos en países hispanos se reflejan los centros temáticos', 'El cuerpo humano', 'Los muebles de la casa', 'La escuela: muebles y materiales' y 'Los animales'.

Centro de interés	Promedio de respuestas		Indices de cohesión	
El cuerpo humano	18.49	16.64	0.045	0.048
La ropa	14.40	13.06	0.019	0.021
Partes de la casa	12.00	10.80	0.019	0.020
Los muebles ...	10.00	8.75	0.017	0.019
Comidas y bebidas	19.38	18.43	0.020	0.021
Objetos...	9.59	9.28	0.024	0.025
La cocina y ...	11.85	11.00	0.019	0.021
La escuela ...	15.82	14.06	0.021	0.024
Calefacción, ...	6.91	5.71	0.009	0.012
La ciudad	14.59	13.60	0.011	0.011
El campo	13.06	11.51	0.010	0.011
Medios de transporte	12.23	11.32	0.019	0.020
Trabajos y...	7.57	6.64	0.006	0.006
Los animales	20.73	18.24	0.032	0.035
Juegos y ...	12.82	11.90	0.010	0.011
Profesiones y oficios	13.89	11.91	0.011	0.013
PROMEDIO GLOBAL	13.33	12.05		

Cuadro 14: Promedio de respuestas, factor Lugar de nacimiento

Los índices de cohesión muestran superioridad en la concreción semántica en casi todas las áreas temáticas excepto en las áreas 'La ciudad' y 'Trabajos del campo y el jardín' donde los índices son iguales.

FACTOR NIVEL SOCIOCULTURAL

Es considerado uno de los factores más importantes en los estudios sociolingüísticos. La medición de este parámetro a través de la encuesta de

disponibilidad léxica contempla los estudios de los padres y las labores que desempeñan. Para este estudio, se obtuvieron 271 (52.30%) para el nivel bajo, 111 (21.40%) para el nivel medio bajo, 111 (21.40%) para el nivel medio alto y 25 (4.80%) para el nivel alto.

Los promedios de respuestas no son proporcionales a los niveles en todas las áreas. Los promedios entre los niveles bajos favorecen al nivel medio alto. Sin embargo, entre los niveles medio bajo y medio alto solo las áreas: *'El cuerpo humano'* y *'Objetos colocados en la mesa para la comida'* presentan valores superiores en el nivel medio alto. Al comparar los valores entre los niveles medio alto y alto se puede concluir que no todos los promedios son superiores en el nivel alto. Las áreas *'La ropa'*, *'Partes de la casa'*, *'Los muebles de la casa'*, *'Objetos colocados en la mesa para la comida'*, *'La cocina y sus utensilios'*, *'La ciudad'* y *'Profesiones y oficios'* *'Calefacción, iluminación y medios de airear un recinto'* presentan promedios superiores en el nivel medio alto, cuadro15.

Centro de interés	Promedio de respuestas			
	Nivel bajo	Medio bajo	Medio alto	Alto
El cuerpo humano	17.21	17.53	17.7	19.2
La ropa	13.21	14.68	14	13.36
Partes de la casa	11.08	12.59	10.97	10.88
Los muebles de la casa	9.16	9.74	9.49	8.88
Comidas y bebidas	18.26	20.51	18.22	20.92
Objetos colocados en ...	9.44	9.34	9.57	9.16
La cocina y sus utensilios	11.18	12.05	11.45	10.76
La escuela...	14.44	16.03	14.68	15.84
Calefacción, iluminación y...	6.27	6.41	6.29	6
La ciudad	13.54	15.34	14.11	14.8
El campo	11.89	12.86	12.31	13.52
Medios de transporte	11.42	12.4	12.04	12.2
Trabajos del campo y ...	7.05	7.32	6.89	7.6
Los animales	19.34	19.7	18.95	20.92
Juegos y distracciones	11.57	13.86	12.29	14.52
Profesiones y oficios	12.16	13.94	13.42	13.16
PROMEDIO GLOBAL	12.33	13.39	12.65	13.23

Cuadro 15: Promedio de respuestas según el factor Nivel sociocultural

Hay cuatro áreas en las cuales los promedios del nivel alto son más bajos que el nivel bajo: *'La ropa'*, *'Objetos colocados sobre la mesa para la comida'*, *'La cocina y sus utensilios'*, *'Calefacción, iluminación y medios de airear un recinto'*, cuadro 16.

Estos resultados sugieren que el nivel sociocultural no ejerce influencia en la producción léxica de la población de Redwood City. Sin embargo, se continúan explorando los resultados de los índices de cohesión y las significaciones estadísticas con el análisis de otros procedimientos estadísticos.

Al analizar los índices de cohesión se aprecia una supremacía en el nivel alto. El nivel bajo muestra asociación semántica más divergente. Existe igualdad en los índice de cohesión semántica para los niveles medio excepto para el área Comidas y bebidas en la cual el nivel medio bajo supera al nivel medio alto. Esto sugiere que el sociolecto medio manifiesta similar convergencia asociativa. Se destacan como los menos compactos, en general, los centros de interés *'Calefacción, iluminación y medios de airear un recinto'*, *'La ciudad'*, *'El campo'*, *'Trabajos del campo y el jardín'*, *'Juegos y distracciones'* y *'Profesiones y oficios'*, cuadro 16.

Centro de Interés	Bajo	Medio bajo	Medio alto	Alto
El cuerpo humano	0.05	0.09	0.09	0.19
La ropa	0.03	0.05	0.05	0.16
Partes de la casa	0.06	0.10	0.10	0.22
Los muebles de la casa	0.06	0.09	0.09	0.22
Comidas y bebidas	0.06	0.11	0.09	0.24
Objetos colocados...mesa...	0.08	0.11	0.11	0.26
La cocina y sus utensilios	0.06	0.09	0.09	0.20
La escuela ...	0.06	0.10	0.10	0.27
Calefacción, iluminación y ...	0.02	0.03	0.03	0.09
La ciudad	0.02	0.03	0.03	0.09
El campo	0.02	0.03	0.03	0.07
Medios de transporte	0.03	0.05	0.05	0.14
Trabajos del campo y ...	0.01	0.02	0.02	0.06
Los animales	0.05	0.07	0.07	0.15
Juegos y distracciones	0.02	0.03	0.03	0.08
Profesiones y oficios	0.02	0.03	0.03	0.08

Cuadro 16: Índices de cohesión según el factor nivel sociocultural

Al interpretar los grados de significación entre los promedios de respuestas se encuentran 10 valores estadísticos no significativos, es decir diez áreas temáticas cuyos valores del estadístico de contraste se hallan próximos a la afirmación establecida en H_0 . Compatible con los datos estadísticos recogidos se sugiere que las causas de la producción del léxico disponible probablemente han estado condicionadas por el azar o por causas accidentales en la mayoría de los centros de interés por lo tanto se plantea como regla de decisión la aceptación de la hipótesis nula: los valores de frecuencia obtenidos no se deben a la influencia específica del nivel sociocultural.

Solo las áreas temáticas '*La ropa*', '*Partes de la casa (sin muebles)*', '*Comidas y bebidas*', '*La ciudad*', '*Juegos y distracciones*' y '*Profesiones y oficios*' presentan valores significativos ('p' igual o menor de 0.05). De esta manera se rechaza la hipótesis alternativa que indica que la disponibilidad léxica estará correlacionada con el nivel sociocultural de los hablantes.

Los hallazgos favorecen el presupuesto de que en el léxico disponible intervienen una serie de factores no solamente el nivel sociocultural (López Morales, 1999).

VALORACIÓN ESTADÍSTICA DE LOS RESULTADOS

Se estima oportuno en este punto del análisis realizar una breve consideración general de los resultados, antes de entrar al análisis de las correlaciones que se exploraran en el siguiente apartado agrupando los centros de interés de acuerdo a su significación estadística y se han establecidos tres grupos, (Gómez Molina, J.R. & Gómez Devís, M^a. B. 2004).

- Primero los centros con mayor estratificación social significativa lo cual facilita extraer conclusiones estadísticas para describir el léxico disponible la población estudiantil de Redwood City: '*El cuerpo humano*', '*La ropa*', '*Partes de la*

casa (sin muebles), *'Los muebles de la casa'*, *'La escuela: muebles y materiales'*, *'Medios de transporte'*, *'Los animales'* y *'Profesiones y oficios'*.

- Segundo centros de interés con mayor inestabilidad que no facilitan hacer inferencias estadísticas sobre la estratificación sociodialectal de la comunidad de Redwood City, ellos son: *'Comidas y bebidas'*, *'La cocina y sus utensilios'*, *'Calefacción, iluminación y medios de airear un recinto'*, *'La ciudad'* y *'El campo'*,
- Tercero. Este bloque lo forman las tres áreas temáticas con menor significación estadística: *'Objetos colocados en la mesa para la comida'*, *'Trabajos del campo y el jardín'* y *'Juegos y distracciones'* En estas áreas hay mayor incidencia de causas accidentales por lo que no permiten hacer inferencias estadísticas para el conjunto de los estudiantes preuniversitarios de Redwood City.

Se generalizan además la incidencia de cada uno de los factores para determinar el peso que tienen en los inventarios léxicos recogidos. Los factores nivel de español y generación de inmigrantes, con el mismo peso, son los que presentan mayor incidencia. Le siguen los factores sexo y lengua habitual también con el mismo peso. Queda con menor proporción de inferencia estadística el factor nivel sociocultural.

Los valores de 'p' obtenidos mediante el procesamiento estadístico ANOVA sugieren que todos los centros de interés poseen valores significativos con lo cual se refuta la hipótesis en cinco de las variables estudiadas. Solo se acepta la hipótesis nula en la variable nivel sociocultural cuadros 17 y 18. Estos valores asumen que se desestima la hipótesis nula admitiendo la contraria o alternativa. Se establece entonces que la asociación es cierta en un 95% en las variables: sexo, lengua habitual, nivel de español, lugar de nacimiento y generación de inmigrantes.

Centro de interés	Significación de las diferencias	
	No significativas	Significativas
El cuerpo humano	1	5
La ropa	0	6
Partes de la casa	1	5
Los muebles ...	1	5
Comidas y bebidas	3	3
Objetos...	4	2
La cocina y ...	3	3

La escuela ...	1	5
Calefacción, ...	2	4
La ciudad	3	3
El campo	2	4
Medios de transporte	1	5
Trabajos y...	4	2
Los animales	1	5
Juegos y ...	4	2
Profesiones y oficios	1	5
	32	64

Cuadro 17: Significación de las diferencias según los centros de interés.

Variables sociológicas	No significativas	Significativas
Sexo	0	16
Lengua habitual	6	10
Nivel de español	7	9
Generación de inmigrantes	5	11
Lugar de nacimiento	7	9
Nivel sociocultural	10	6
Total	35	61

Cuadro 18: Significación de las diferencias según los factores sociológicos.

Se puede inferir que en el comportamiento del léxico disponible de los estudiantes hispanos de Redwood City inciden múltiples factores sociológicos.

CORRELACIÓN ENTRE LÉXICO DISPONIBLE Y FACTORES SOCIALES

Este trabajo ha querido aportar un análisis valorativo de la incidencia de las variables sociológicas en la estratificación sociodialectal de una comunidad hispana en contacto con otra lengua. De esta manera, se sigue la idea ya explorada en la caracterización de la comunidad valenciana, donde el español también está en contacto con otra lengua (catalán). Este tipo de análisis complementario será un aporte para describir el léxico disponible de los hispanos en Estados Unidos. Desde el punto de vista sociolingüístico es fundamental

establece una relación entre las lexías que se han ofrecido en cada área temática y los factores sociológicos establecidos.

ANÁLISIS FACTORIAL SIMPLE

En los cálculos se han analizado las correlaciones específicas entre cada variable social y todas las áreas temáticas. Se comprobó que:

- La variable *sexo* ofrece valores de F y su significación correspondiente (valores de 'p') por debajo de 0.05 en los dieciséis centros temáticos con lo cual se advierte una diferencia estadísticamente significativa en todas las áreas temáticas quedando rechazada la hipótesis nula.
- La variable *lengua habitual* ofrece valores de F y su significación correspondiente (valores de 'p') por debajo de 0.05 en diez centros temáticos lo cual indica diferencia estadísticamente significativa en esas diez áreas temáticas. Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula.
- La variable *lugar de nacimiento* indica valores de F y su significación correspondiente (valores de 'p') por debajo de 0.05 en diez áreas temáticas queda entonces rechazada la hipótesis nula.
- La variable *nivel de español* indica valores de F y su significación correspondiente (valores de 'p') por debajo de 0.05 también en nueve áreas temáticas rechazada así la hipótesis nula.
- La variable *generación de inmigrantes* ofrece de F y su significación correspondiente (valores de 'p') por debajo de 0.05 en once áreas temáticas con esto se está rechazando también la hipótesis nula.
- La variable *nivel sociocultural* ofrece valores de F y su significación correspondiente (valores de 'p') por debajo de 0.05 solo en seis áreas temáticas con lo cual acepta la hipótesis nula.
- Tomando en cuenta la jerarquización de la razón F y de su correspondiente significación en cada área temática según las variables sociales se concluye que:
 - Existe correlación entre cada una de las variables sociales y los centros temáticos en la producción léxica de los encuestados.

- La variable social más significativa es *sexo* que influye en los dieciséis centros temáticos, le siguen en orden *generación de inmigrantes*, *lengua habitual* y con la misma incidencia *lugar de nacimiento* y *nivel de español*.
- La variable *nivel sociocultural* tiene menor influencia en esta sintopía incidiendo solo en seis de las áreas temáticas.

ANÁLISIS DE REGRESIÓN LINEAL MÚLTIPLE

Al partir de una relación causal entre las variables explicativas y las explicadas, la aplicación de este instrumento estadístico, ha permitido explicar el comportamiento de cada uno de los centros léxicos de este estudio.

A continuación se relacionan las variables independientes, factores sociológicos que mayor incidencia tienen en los inventarios léxicos recopilados según los quince centros de interés restantes.

- En el área nocional '*La ropa*' son: *sexo*, *lengua habitual* y *lugar de nacimiento*.
- En el área nocional '*Partes de la casa (sin muebles)*' son: *sexo*, *lengua habitual* y *generación de inmigrantes*.
- En el área nocional '*Los muebles de la casa*' son: *sexo*, *lengua habitual* y *lugar de nacimiento*.
- En el área nocional '*Comidas y bebidas*' son: *sexo*, *lengua habitual* y *generación de inmigrantes*.
- En el área nocional '*Objetos colocados en la mesa para la comida*' son: *sexo*, *lengua habitual* y *nivel de español*.
- En el área nocional '*La cocina y sus utensilios*' son: *sexo*, *lengua habitual* y *lugar de nacimiento*.
- En el área nocional '*La escuela: muebles y materiales*' son: *sexo*, *lengua habitual* y *lugar de nacimiento*.
- En el área nocional '*Calefacción, iluminación y medios de airear un recinto*' son: *sexo*, *lugar de nacimiento* y *lengua habitual*.

- En el área nocional '*La ciudad*' son: *sexo, nivel de español y lengua habitual*.
- En el área nocional '*El campo*' son: *sexo, lengua habitual y nivel de español*.
- En el área nocional '*Medios de transporte*' son: *sexo, lengua habitual y nivel de español*.
- En el área nocional '*Trabajos del campo y el jardín*' son: *sexo, lengua habitual y nivel de español*.
- En el área nocional '*Los animales*' son: *sexo, generación de inmigrantes y lengua habitual*.
- En el área nocional '*Juegos y distracciones*' son: *sexo, lengua habitual y nivel sociocultural*.
- En el área nocional '*Profesiones y oficios*' son: *sexo, lugar de nacimiento y lengua habitual*.

Finalizada la interpretación total de los resultados para cada una de los centros de interés y los factores sociolingüísticos de este estudio se concluye que:

- Todas las variables han demostrado incidencia en la producción léxica de la sintopía.
- Las correlaciones entre las variables independientes o factores sociolingüísticos y las variables dependientes o centros de interés ofrecen tres tipos de relaciones que se han denominado alta, media y baja. Las relaciones altas marcan una incidencia relevante de dos factores sociolingüísticos en la producción del léxico disponible de la comunidad estudiada. La relación media baja indica una vinculación menos fuerte, pero considerable de cómo dos factores influyen en la producción léxica. Por otro lado, la relación baja sugiere que dos de los factores considerados ejercen una influencia baja e insignificante para la producción del léxico en la sintopía estudiada.

- Las variables sociolingüísticas con mayor valor de predicción en el léxico disponible obtenido son las siguientes: las variables *sexo* y *lengua habitual* que inciden en los dieciséis centros de interés.
- Según su peso específico la variable *lugar de nacimiento* incide en seis de los centros de interés; le sigue la variable *nivel de español* que contribuye en cinco centros de interés.
- Un peso más bajo tiene la variable *generación de inmigrantes* que solo incide en la producción léxica de cuatro centros de interés.
- La incidencia más baja la aporta la variable *nivel sociocultural* que incide solo en un centro temático (*'Juegos y distracciones'*).

COEFICIENTE DE CORRELACION MULTIPLE: SPEARMAN

El cálculo del coeficiente Spearman se ha podido comprobar que, en general, las relaciones entre las variables son despreciables. La relación entre las variables independientes muestra una sola correlación: entre *lugar de nacimiento* y *lengua habitual*. La correlación entre las variables dependientes indica que según los coeficientes R obtenidos no se presenta una relación marcada entre ninguno de las áreas temáticas.

- Hay relación entre diez centros y las variables sociales. La relación se mantiene predominantemente entre dos factores sociales. Solamente dos centros se relacionan con más de un factor sociológico. El área nocional 'El cuerpo humano' está correlacionada con *lengua habitual* y *lugar de nacimiento*.
- El área nocional 'Partes de la casa' y *lugar de nacimiento*.
- El área nocional 'Comidas y bebidas' está correlacionada con *lengua habitual*.
- El área nocional 'Objetos colocados en la mesa para la comida' está correlacionada con *lengua habitual* y *nivel de español*.
- El área nocional 'La cocina y sus utensilios' está correlacionada con *generación de inmigrantes*, *lengua habitual* y *lugar de nacimiento*.

- El área nocional 'Calefacción, iluminación y medios de airear un recinto' está correlacionada con *nivel de español*.
- El área nocional 'La ciudad' está correlacionada con *nivel sociocultural*.
- El área nocional 'EL campo' está correlacionada con *lugar de nacimiento*.
- El área nocional 'Medios de transporte' está correlacionada con *lengua habitual lugar de nacimiento*.
- El área nocional 'Trabajos del campo y del jardín' está correlacionada con *generación de inmigrantes*.
- El área nocional 'Juegos y distracciones' está correlacionada con *generación de inmigrantes*.

Los valores de ' p ' calculados para determinar la significación estadística de las correlaciones múltiples entre ambas magnitudes indican que se rechaza la hipótesis nula con un elevado número de valores significativos: 192 correlaciones significativas frente a 38 correlaciones no significativas.

Hay cinco centros de interés que no ofrecen correlación alguna con ninguna de las variables: 'La ropa', 'Los muebles de la casa', 'La escuela: mueble y materiales', 'Los animales' y 'Profesiones y oficios'.

En cuanto a la relación entre las variables independientes solo se da relación entre *lengua habitual* y *lugar de nacimiento*.

La correlación entre las variables independientes es la siguiente: la variable *nivel de español* está correlacionada con cinco centros de interés, la variable social *generación de inmigrantes* establece correlación con tres centros de interés y la variable social *nivel sociocultural* solo se correlaciona con un centro de interés: 'Juegos y distracciones'. La variable independiente *sexo* ofrece una correlación nula, no está correlacionada con ninguna otra variable dependiente o independiente.

Los grados de asociación que reflejan los índices de correlación de Spearman no son muy sustanciales o marcados, en ningún caso los valores superan 0.50.

Aparecen dos variables como las más homogeneizadoras: *lengua* y *lugar de nacimiento* que establecen correlación con cinco centros de interés y entre ellas mismas. Al tratarse de dos factores relacionados entre sí es sugerente la correlación entre ellos. Se trata de dos variables que tienen algo común entre ellas: rasgos comunes compartidos, productividad léxica. Es indicador sugerente del peso que tiene en la estratificación sociodialectal la *lengua habitual* y el lugar donde nacieron los informantes pues ello determina el predominio de una de las dos lenguas en el uso cotidiano y el dominio del léxico.

ANÁLISIS FACTORIAL DE COMPONENTES PRINCIPALES

Se parte de la idea de que las variables que integran este estudio están correlacionadas por lo tanto el propósito fundamental del análisis de componentes principales es encontrar componentes o factores que sucesivamente expliquen la mayor parte de la varianza total. Se busca hallar combinaciones lineales de variables originales que sirvan para comprender la mayoría de la variación total.

- El primer factor explica el 37.42% de la varianza total. Resulta interesante que todos los centros de interés (variables dependientes) tienen valores por encima de (.588) La contribución (comunalidad) más alta corresponde al área temática '*El campo*' (.790) seguido de, '*La ciudad*' (.769) y '*Medios de transporte*' (.759), Los valores más bajos recaen en las áreas temáticas: '*Profesiones y oficios*', '*El cuerpo humano*' y '*Trabajos del campo y el jardín*'.

- El segundo factor explica el 45.04% de la varianza total. Las contribuciones más altas corresponden a las variables sociales: *lugar de nacimiento* (.796), *generación de inmigrantes* (-.790) y *nivel de español* (.509).

- El tercer factor explica el 50.62% del total de la varianza y contribuyen las variables independientes: *nivel de español*, *nivel sociocultural* y *lengua habitual* que al mismo tiempo ejercen la mayor contribución.

CONCLUSIONES

Se ha obtenido un corpus del léxico disponible de los estudiantes hispanos de Redwood City en California en el cual se ha comprobado que no existe riqueza léxica como en otras sintopías estudiadas. Sin embargo, los vocablos recogidos reflejan un español patrimonial con mínima incidencia de préstamos lingüísticos.

El estudio permitió conocer la disponibilidad léxica de los hablantes hispanos de la ciudad de Redwood City mediante la aplicación de la metodología léxico estadística. Se contribuyó al conocimiento de la variedad (diversidad) dentro de la unidad de la lengua española, en un ámbito de lenguas en contacto mediante la obtención de inventarios de los listados de vocabulario disponible de los hablantes hispanos de Redwood City.

Se ha podido establecer que los centros de interés en su conjunto y de manera particular contribuyen a la mejor descripción del léxico disponible en la comunidad estudiada. La estratificación sociolingüística de la disponibilidad léxica tomando en consideración variables sociales tradicionales (sexo, lengua habitual, nivel sociocultural y generación de inmigrantes) y novedosas como lugar de nacimiento y nivel de español. Existe además una incidencia de cada una de las seis variables sociales. Los valores más altos corresponden a las variables sociales *sexo*, *lengua habitual*, *lugar de nacimiento*, *nivel de español* y *generación de inmigrantes*. La variable social *sexo* es la que más valor tiene y se ubica en el cuarto factor. La variable nivel sociocultural no es discriminatoria en esta sintopía.

Este estudio posibilita la aplicación pedagógica de los resultados como material útil para la planificación léxica en el proceso educativo de nuestros estudiantes de preuniversitario.

Se aspira a que este estudio sea solo el comienzo y una porción del estudio del español de Estados Unidos. Al incorporar una comunidad hispana en contacto con inglés en esta región del mundo, hoy se está en mejores condiciones de continuar describiendo el léxico disponible de los hispanos en Estados Unidos. Se aspira a que este trabajo permita la continuidad de otros estudios de disponibilidad léxica tanto en el ámbito de estudiantes nativos como no nativos. Además, se espera que pueda servir de referencia en los trabajos de estudio de disponibilidad léxica en lenguas en contacto. Asimismo, se quiere que este

estudio permita la comparación con otras isoglosas en Estados Unidos. Queda abierto un trecho en el empeño sociolingüístico por describir la variación léxica del español del otro lado del Atlántico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHUMADA, I. (2006). El léxico disponible de los estudiantes preuniversitarios de la provincia de Jaén. Jaén, Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- ALBA, O. (1995). El léxico disponible de la República Dominicana. Santiago de los Caballeros, República Dominicana, PUCMM.
- ARNAL, M^a. L. et al (2004). Léxico disponible de Aragón. Zaragoza. España, Libros Pórtico.
- ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (2010). Diccionario de americanismos. [Lima], Santillana.
- ÁVILA, A. M. (2006). Léxico disponible de los estudiantes preuniversitarios de Málaga. Málaga, Universidad de Málaga, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.
- AYORA, M^a. C. (2006). Disponibilidad léxica en Ceuta: aspectos sociolingüísticos, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- BARTOL, J. A. (2004). Léxico disponible de Soria: estudio y diccionarios. Colección Beltenebros, 7. Burgos, Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.
- BARTOL, J. A. (2003) "Léxico disponible y norma lingüística", Moreno, F. et al, Lengua, variación y contexto. Homenaje a H. López Morales, Madrid, Arco Libros, 127-144, vol. I.
- BARTOL, J. A. (2001) "Reflexiones sobre la disponibilidad léxica". Bartol, J. A. et al (eds) Nuevas aportaciones al estudio de la lengua española. [Salamanca], Lusu-Española de Ediciones.
- BERNSTEIN, B. (1973). Class, codes and control Vol. 1, Theoretical studies towards sociology of language. St. Albans, Paladin.
- CALIFORNIA DEPARTMENT OF EDUCATION [en línea]. <www.cde.ca.gov> [Consulta: 17 de agosto 2008].
- CARCEDO, A. (2000). Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés: (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición). Turku, Turun Yliopisto.
- CARCEDO, A. (2000) "La lengua como manifestación de otredad cultural (o convergencia intercultural)" [en línea]. <<http://www.ucm.es/info/especulo/ele/carcedo.html>> [Consulta: 22 de marzo de 2008]
- CARCEDO, A. (2001). Léxico disponible de Asturias. Universidad de Turku, Publicaciones del Dpto. de Lengua Española, Monografías, vol. 1.
- ECHEVERRÍA, M. (1991) "Crecimiento de la disponibilidad léxica en estudiantes chilenos de nivel básico y medio", López Morales, H. (ed): La enseñanza del español como lengua materna. Actas del II Seminario Internacional sobre "Aportes de la Lingüística a la Enseñanza del Español como Lengua Materna". Río Piedras, P.R., Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

- ECHEVERRÍA, M. et al. (1987) "Disponibilidad léxica en Educación Media", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 25, 55-116.
- ECHEVERRÍA, M. et al. (2008) "DispoGrafo: una nueva herramienta computacional para el análisis de relaciones semánticas en el léxico disponible". *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46 (1), I Sem. 2008, pp. 81-91. [en línea]. <<http://www.articlearchives.com/>> [Consulta: 23 de septiembre de 2008]
- EDUCATIONAL DATA ABOUT CALIFORNIA K-12. [en línea]. <<http://www.ed-data.k12.ca.us>> [Consulta: 18 de agosto de 2009].
- GALLOSO, M^a. V. (2004). *Léxico disponible de Ávila, Salamanca y Zamora*. Fundación Instituto Castellano Leonés de la Lengua.
- GALLOSO, M. V. (2002). *El léxico disponible en el nivel preuniversitario: provincia de Zamora: trabajo de grado*. Huelva, Universidad de Huelva.
- GALLOSO, M. V. (1998) "Hacia una definición de léxico disponible: posibles aplicaciones", *Actas del III Congreso de Lingüística General. Lingüística para el siglo XXI*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 111-117.
- GÓMEZ MOLINA, J. R., & GÓMEZ DEVÍS, M. B. (2004). *La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos: estudio de estratificación sociolingüística*. *Quaderns de filologia / Universitat de València*, 56. Valencia, Universitat de València.
- GOUGENHEIM, G., MICHEA, R., RIVENC, P. y SAUVAGEOT, A. (1956). *L'élaboration du français élémentaire. Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Paris: Didier.
- LÓPEZ, J. (1992): "Alcances panhispánicos del léxico disponible", *Lingüística*: 4, 26-124.
- LÓPEZ, H. (2009). *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*. Madrid, Instituto Cervantes.
- LÓPEZ, H. Discurso pronunciado con motivo de su investidura como Doctor Honoris Causa en la Universidad de Alicante el 23 de marzo de 2000 [en línea]. <<http://www.ua.es>> [Consulta: 23 de abril de 2009].
- LÓPEZ, H. (2004). *Sociolingüística*. Biblioteca románica hispánica, 70. Madrid, Editorial Gredos.
- LÓPEZ, H. (1999). *Léxico disponible de Puerto Rico*, Madrid, Arco Libros.
- LÓPEZ, H. (1995) "Los estudios de disponibilidad léxica: pasado y presente", *BFUCH (Homenaje a Rodolfo Oroz)*, 35, 245-259
- LÓPEZ, H. (1983). *Estratificación social del español de San Juan De Puerto Rico*.
- MORENO DE ALBA, J. G. Y PERISINOTO, G. (1988) "Observaciones sobre el español de Santa Bárbara, California (Nueva Rev. de Filol. Hispánica, XXXVI [1988], pp.171-201)
- MORENO, F. (2008) "Dialectología hispánica de los Estados Unidos" en LÓPEZ MORALES, H. (eds). *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*. Madrid, Instituto Cervantes.
- MORENO, F. (2006) "Lexidisp. Cálculo de disponibilidad léxica". [en línea]. <<http://linguas.net/Proyectos/LexiDisp/tabid/73/Default.aspx>> [Consulta: 30 de octubre 2007]
- MORENO, F. (2005). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel lingüística. Barcelona, Ariel.
- MORENO, F. (2003) "Anglicismos en el léxico disponible de los adolescentes de Chicago" en POTOWSKI, K. & CAMERON, R. (2007) *Spanish in contact: policy, social and linguistic inquiries*, Amsterdam; Philadelphia, John Benjamins Pub. Co. 41-58.
- MORENO, F. (1986) "Intercorrelaciones lingüísticas en una comunidad rural". *Revista Española de Lingüística Aplicada*, (2) 87-107

- NORUSIS, M. J. (2008). SPSS statistics 17.0 guide to data analysis. Upper Saddle River, N.J. Prentice Hall.
- SAMPER, J. A. (1990). Estudio sociolingüístico del español de Las Palmas de Gran Canaria. Santa Cruz de Tenerife, La Caja de Canarias.
- SAMPER, J. A. (1998) "Criterios de edición del léxico disponible", *Lingüística*, 10, 311-333.
- SAMPER, J. A. Et al. (2003) "El proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español", Raúl Ávila, José A. Samper y Hiroto Ueda, *Pautas y pistas en el análisis del léxico hispano (americano)*, Frankfurt-Madrid, Vervuert Iberoamericana, 27-140.
- SAMPER, J. A. Y CLARA HERNANDEZ (1997) "El estudio de la disponibilidad léxica en Gran Canaria: datos iniciales y variación sociolingüística". *Contribuciones al estudio de la lingüística hispánica, Homenaje al profesor Ramón Trujillo*, Santa Cruz de Tenerife: Montesinos, vol: 229-239
- URZUA C, P.; SAEZ, K.; ECHEVERRIA, M. S. "Disponibilidad léxica matemática: análisis cuantitativo y cualitativo". *RLA, Concepción*, v. 44, n.22, 2006. [en línea]. <<http://www.scielo>>

Discusión

Disponibilidad léxica: cuestiones metodológicas.

A propósito de disponibilidad léxica de los estudiantes hispanos de Redwood City, CA.

Francisco Moreno Fernández

Universidad de Alcalá – Instituto Cervantes

francisco.moreno@uah.es

Moreno Fernández, F. (2012). Disponibilidad léxica: cuestiones metodológicas. A propósito de disponibilidad léxica de los estudiantes hispanos de Redwood City, CA. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 11 (6), 51-68.

Resumen

Este artículo comenta los avances realizados por la investigación de Roberto Verdeses en el análisis de la disponibilidad léxica de los estudiantes hispanos de Redwood City. Se centra en la definición del concepto de "centros de interés" y en los problemas metodológicos que interesan la relación entre disponibilidad léxica y bilingüismo.

Palabras claves

Disponibilidad léxica, bilingüismo, Sociolingüística, Lingüística aplicada.

Abstract

This article discusses the progress made by the research of Robert Verdeses in the analysis of lexical availability of Hispanic students in Redwood City. It focuses on the definition of "centers of interest" and the methodological problems that concern the relationship between lexical availability and bilingualism.

Key words

Lexical availability, Bilingualism, Sociolinguistic, Applied Linguistics

El estudio de la disponibilidad léxica, iniciado en su concepción moderna durante los pasados años cincuenta (Gougenheim, Michéa, Rivenc y Sauvageot 1956), introducido en el mundo hispánico en los setenta (López Morales 1973; 1978; 1979) e impulsado de un modo decidido en los noventa (López Morales 1993), ha demostrado ser un campo fecundo para la reflexión teórica y metodológica, así como tener una aplicabilidad enormemente versátil. Su fecundidad, por otro lado, se ha visto abonada por la constitución de una red internacional de investigación que coordina los criterios y análisis de numerosos estudiosos de la disponibilidad léxica prácticamente en todos los países hispanohablantes (www.dispoplex.es). El trabajo de Roberto Verdeses, alineado de un modo decidido con el proyecto internacional hispánico, coordinado por Humberto López Morales, contribuye a enriquecer el acervo común mediante el

estudio de la disponibilidad en una comunidad bilingüe de los Estados Unidos de América donde la lengua española es instrumento de comunicación y seña de identidad de un porcentaje importante de la población.

Si bien el estudio de Verdeses no es el primero que tiene por objeto una comunidad bilingüe –ya lo había sido la ciudad de Valencia, en España (Gómez Molina y Gómez Devís 2004)– ni el primero que se realiza sobre una comunidad anglohablante –ya se había hecho en Moreno Fernández 2003 o en Sancho Sánchez 2006–, sí constituye, por sus fines y profundidad, el más destacado de los practicados sobre una comunidad estadounidense; y no será el último, sin duda, puesto que el desarrollo social del español en los Estados Unidos y su coexistencia con el inglés han de ser objeto de numerosos análisis desde el punto de vista de la adquisición, la enseñanza y la vida social.

Las conclusiones a las que llega Verdeses en su trabajo muestran la versatilidad habitual en los estudios del léxico disponible. Así, se comprueba que el español patrimonial de los hispanos californianos no acusa, en el léxico analizado, una mayor influencia del inglés que la apreciable en otras áreas hispánicas, sin que la riqueza léxica sea mucho menor ni la productividad tenga un comportamiento por áreas temáticas muy diferente del observado en otras comunidades hispánicas, lo que resulta relevante para el estudio geolingüístico del español. La sociolingüística del español se ve enriquecida con la comprobación de que son los factores «lengua habitual», «nivel de español», «lugar de nacimiento» y «generación de inmigrantes», específicos del contexto bilingüe, los que más incidencia tienen en la variabilidad del léxico disponible analizado, en detrimento de otros factores como el «sexo» o incluso «el nivel sociocultural». Esta conclusión pone claramente de relieve la importancia que la información sobre el léxico disponible puede tener en el ámbito educativo y específicamente en el estudio y desarrollo de la lengua española. El propio Verdeses llama la atención sobre las posibilidades que sus datos ofrecen para la planificación del proceso educativo en el plano léxico. Como consecuencia, la planificación de la materia «lengua española» en la enseñanza reglada estadounidense debe tener en cuenta que el aprendizaje y perfeccionamiento del español en los hispanos revela notables diferencias respecto del aprendizaje del léxico por parte de los estudiantes anglohablantes nativos y que, por lo tanto, debe continuarse y mejorarse la elaboración de contenidos y métodos adecuados a la enseñanza del español destinada a hablantes hispanos o «de herencia hispana» (Potowski 2005). Finalmente, el análisis de Verdeses constituye un paso adelante en el conocimiento de la situación del

español en los Estados Unidos, incluido el plano etnolingüístico, y sería deseable en el futuro poder realizar comparaciones entre materiales como estos y los que puedan allegarse en otras comunidades bilingües norteamericanas.

Pero, más allá de las conclusiones concretas del artículo de referencia, en él se reflejan algunas cuestiones metodológicas que tienen un alcance general y que han sido y seguirán siendo objeto de debate entre los especialistas de la disponibilidad léxica. Una de ellas se refiere al concepto «centro de interés», en su dimensión teórica y metodológica; otra está relacionada con el estudio del léxico disponible en contextos de bilingüismo, lo que también remite a los ámbitos de la teoría y de la metodología de investigación. Ambos asuntos podrían recibir un tratamiento mucho más detenido del que aquí se practicará, pero no por ello dejaremos de comentar algunos aspectos que consideramos esenciales.

Centros de interés

A propósito del concepto de «centro de interés», es preciso recordar que muchos de los trabajos dedicados al estudio del léxico disponible ya ponen en evidencia sus problemas y debilidades (Hernández y Borrego 2002; Sánchez-Saus 2011). Entre ellos destaca el hecho de que los centros manejados conducen al registro masivo de sustantivos, pero no de vocablos de otras categorías con contenido léxico, como verbos o adverbios (Galisson 1979; 1983). Otro problema muy comentado es el de la idoneidad y heterogeneidad de los centros de interés utilizados en la investigación (Sánchez-Saus 2011) y, consecuentemente, del número de centros manejado (Galoso 2004: 26 y ss.). El proyecto panhispánico utiliza 16 centros (así lo hace Verdeses), que corresponden a la propuesta hecha por Gougenheim, Michéa, Rivenc y Sauvageot en 1964. Esta decisión metodológica ofrece la clara ventaja de servir de criterio único para una multiplicidad de equipos, por lo que la homogeneidad del método compensa sobradamente las dificultades derivadas de su justificación. En este caso resultaría idónea la máxima de Lord Mansfield, político escocés del siglo XVIII, quien le aconsejó a un juez: «Decide sin demora, pero nunca des razones. Tus decisiones pueden ser las correctas, pero tus razones siempre podrán ser erróneas» (Bloor 2003: 201).

El problema, desde nuestro punto de vista, no es este, sino más bien la multiplicidad de objetivos y derivaciones teóricas que han tenido los materiales reunidos para el estudio de la disponibilidad. En este sentido, los centros

seleccionados no siempre resultan igualmente adecuados. Entre los fines de estos análisis léxicos, podemos identificar varios en los que la selección de los centros es decisiva: pongamos por ejemplo, el estudio de la arquitectura y almacenamiento del lexicón mental, del acceso al léxico, de su adquisición o de la variación léxica. Como vemos, se está haciendo referencia fundamentalmente a conceptos de naturaleza psicolingüística y semántica. Las relaciones que establecen entre sí los elementos léxicos y el acceso a ellos, si ya son campos abonados para la disparidad de criterios (Hernández 2005; 2006), no pueden entenderse manejando exclusivamente sustantivos referidos a unos pocos ámbitos temáticos; es más, la representación que de esas relaciones se hace en forma de «grafos» (Echevarría, Vargas, Urzúa, Ferreira 2008) puede resultar engañosa, interpretada como una arquitectura «global» de redes semánticas. Por otro lado, la adquisición del léxico implica la identificación de categorías de percepción del discurso y de secuencias de vocablos concretos, con sus respectivas probabilidades de aparición en el discurso (Ellis 2011: 48; Hernández, Izura y Ellis 2006), pero tal proceso de adquisición no es realmente posible si se trabaja con palabras aisladas de unas pocas áreas temáticas. Asimismo, la variación léxica no puede describirse en función de un acceso descontextualizado, como el que se produce al aplicar las pruebas de disponibilidad, porque ya Tarone (1996) explicó que son el contexto social y las necesidades de interacción los que provocan que un hablante recupere una forma en lugar de otra, teniendo en cuenta que la variación social conduce a la variación de la atención y esta, a la variación en los usos del hablante. Sabemos, pues, que hay terrenos donde las técnicas aplicadas para el estudio de la disponibilidad léxica encuentran limitaciones prácticamente insalvables y el de la adquisición es uno de ellos.

En otros casos, los centros de interés seleccionados por los analistas de la disponibilidad no son tan decisivos, en cuanto a su número y referencia, porque no afectan a la verosimilitud y fiabilidad de las argumentaciones, aunque sí a la posible parcialidad de la información proporcionada. Así, desde los puntos de vista sociolingüístico y etnolingüístico, las conclusiones a las que se llega con ellos podrían ser incompletas, pero no han de ser inciertas. William Mackey (1971), que manifestó su interés por las peculiaridades culturales observables a través del léxico, también se refirió a la relatividad de los centros o estímulos utilizados en las investigaciones, dado que los resultados dependerían en gran medida de los factores culturales que se tuvieran en cuenta, así como del nivel social o edad de los hablantes. Hablamos en estos casos de parcialidad o relativismo, pero no de inconsistencias de base.

Finalmente, existen otros fines para los que los estudios de disponibilidad muestran una amplia validez. Son los relacionados con la enseñanza de la lengua (distinguimos entre «enseñanza» y «adquisición») y con la elaboración de instrumentos relacionados con ella. Este fue el germen de la propuesta hecha a mediados del siglo pasado, orientada a la elaboración de un repertorio léxico o diccionario del francés fundamental (*le français fondamental*), donde fundamental es en cierta medida equivalente a lo que en la investigación anglosajona se califica como *basic* (*basic English*) (Ogden 1940). La intención era crear un diccionario de francés fundamental acompañado de una gramática básica destinada a la enseñanza del francés, especialmente a extranjeros. De ahí la necesidad de seleccionar un léxico no solo frecuente, sino de uso condicionado a unos dominios o ámbitos temáticos. Para clasificar a estos dominios se utilizó el concepto «centro de interés» (*centre d'intérêt*), habitual en la pedagogía francesa desde mediados del siglo XIX para referirse a entornos cuyo adecuado conocimiento y designación debía estar garantizado por la escuela. El sentido pedagógico que tenía la denominación original se ha ido perdiendo conforme los estudios de disponibilidad han ido persiguiendo otros fines; de ahí que en la bibliografía en español, en general respetuosa con la etiqueta original, se utilicen alternativas como «temas del discurso», «temas predilectos», «dominios de experiencia», «áreas temáticas», «estímulos verbales», «campos asociativos» o «situaciones comunicativas», entre otras.

En afinidad con la concepción inicial del estudio de la disponibilidad, el proyecto panhispánico también tiene como fin último la confección de un repertorio léxico, aunque en este caso no se trate de un léxico fundamental o básico dirigido a la enseñanza a extranjeros, sino del léxico disponible de los hispanohablantes al final de sus estudios medios, con todas las aplicaciones pedagógicas que de ello puedan derivarse, más allá de su valor léxico-estadístico de índole dialectal o sociolingüística. En tal caso, los centros seleccionados bien podrían ser diferentes en número y contenido, pero los que se manejan son decididamente útiles. Para investigaciones futuras quedará su revisión y actualización.

Disponibilidad y bilingüismo

La segunda cuestión de fondo que puede ser objeto de debate a propósito de la investigación de Roberto Verdeses es la relacionada con el estudio del léxico disponible en contextos de bilingüismo. Es evidente que, en los planos etnolingüístico,

antropológico y sociolingüístico, el estudio del léxico de las comunidades bilingües reporta muy sustanciosos materiales y conclusiones. Estos claros dividendos, sin embargo, no ocultan las dificultades metodológicas que el propio contexto bilingüe ofrece, en este caso el contexto en que se mueven los hablantes hispanos en los Estados Unidos. La metodología habitual en los estudios de disponibilidad revela dificultades en la selección de los informantes y en la interpretación de sus respuestas léxicas a los estímulos verbales catalogados como centros e interés. De inicio, la selección de informantes hispanos bilingües ha de recurrir a variables que no aparecen en las comunidades nativas. Ya se han apuntado: «lengua habitual» y «nivel de español». Ocurre, sin embargo, que –de hecho– ninguna de las dos son verificables por el investigador. La lengua habitual se determina mediante tres opciones (uno de los dos idiomas o los dos), pero en realidad se trata de hábitos que responden a factores comunicativos y contextuales de difícil simplificación. Además, la información sobre este factor refleja el juicio o la impresión del informante –recogida mediante formulario o cuestionario–, no un dato comprobado por el analista.

En cuanto al nivel de español, la práctica aconseja seguir la distribución en niveles hecha por cada escuela de nuestros jóvenes informantes, como suele hacerse en los Estados Unidos para la materia «lengua española» que se ofrece a estudiantes de origen hispano en las high schools o los colleges, pero, dada la diversidad de perfiles sociolingüísticos que existe en situaciones de inmigración, no es infrecuente que haya alumnos «mal clasificados», como también ocurre en los cursos de cualquier lengua extranjera. Si un estudiante tiene un nivel de español muy desacorde con el del resto de sus compañeros de aula, será fácilmente detectable y descartable para el análisis, pero no siempre está tan claro y al investigador le asalta la duda sobre el grado de «normalidad» del léxico apuntado por ciertos informantes. El acceso al nivel de competencia del hablante es más que complicado cuando se trabaja con grupos numerosos de informantes. El rigor exigiría aplicar a todos los informantes una prueba de nivel estandarizada, pero ni siquiera así conoceríamos con seguridad dónde comienza cada nivel de competencia y dónde la incidencia de factores sociolingüísticos y psicolingüísticos, con reflejo en la conducta lingüística, que responden a perfiles e historias de vida personales.

Las situaciones de bilingüismo no solo plantean dudas en relación con el nivel de dominio de la lengua de los informantes, sino también sobre la forma en que sobre ellos actúan los estímulos que proponen los centros de interés de la investigación. ¿Estamos seguros de que el estímulo que reciben todos los inmigrantes hispanos de

segunda generación cuando se les proponen los centros «cocina» o «profesiones y oficios» es equivalente? Probablemente su estilo de vida, aun siendo alumnos de una misma aula, pueda ser muy diferente, simplemente por la intensidad del contacto, suyo y de su familia, con la comunidad de procedencia. Lo mismo podría decirse de otros ámbitos temáticos. Digamos, pues, que el nivel de heterogeneidad cultural, socioeconómica y lingüística que se haya entre los informantes de entornos bilingües en contextos migratorios es potencialmente mayor que el que se encuentra en las comunidades monolingües nativas.

Pero, aparte de los comentados, hay otros factores que contribuyen a la heterogeneidad a la que acabo de referirme, factores que normalmente cabe controlar en calidad de variables de post-estratificación. Se trata del «lugar de nacimiento», de obvia trascendencia idiomática, y, en el caso de los Estados Unidos, de la «generación de inmigrantes» a la que pertenecen los hablantes, que, en California, por ejemplo, fácilmente pueden ser tres. ¿Cómo manipular esta heterogeneidad con la mirada puesta en posteriores estudios comparativos interhispanicos? ¿cómo interpretar las respuestas a los estímulos temáticos de todos los informantes haciendo tabla rasa de su diversidad étnica, social y lingüística? Las incertidumbres en la aplicación del método son muchas y no es fácil hallar soluciones, más que el recurso a la meticulosidad selectiva, la cautela interpretativa y el conocimiento cercano de la comunidad investigada. Los problemas que plantean otros aspectos, como el de saber si una palabra ha sido escrita en inglés o en español (p.e. cancer sin acento), son detalles menores que se solventan con el seguimiento de criterios uniformes.

Conclusión

No descubrimos nada al afirmar que el estudio de la disponibilidad léxica aún plantea cuestiones teóricas de importante calado y dificultades metodológicas que han de salvarse adecuadamente en cada caso. El estudio del léxico disponible en las comunidades bilingües de los Estados Unidos no puede ser menos a este respecto. En cualquier caso, es innegable que el conjunto del material que se está reuniendo podrá servir como guía no solo para fijar los objetivos de enseñanza del léxico español a los propios hispanos, especialmente a aquellos en los que esta lengua experimenta deterioro, sino también para fijar los contenidos léxicos en la enseñanza de español a los anglohablantes estadounidenses. Finalmente, investigaciones como la de Verdeses permitirán ir obteniendo una información muy valiosa sobre el léxico del español en

los Estados Unidos y reunir materiales aprovechables para su enseñanza, tanto por áreas geográficas específicas como en el conjunto de este territorio americano.

Referencias bibliográficas

- Andrés García, M^a Luz. *El léxico disponible de estudiantes de español como lengua extranjera en el estado de Georgia (Estados Unidos)*. Trabajo en curso.
- Bloor, David (1998): Conocimiento e imaginario social. Barcelona: Gedisa.
- Echeverría, Max S; Roberto Vargas, Paula Urzúa y Roberto Ferreira (2008): «DispoGrafo: una nueva herramienta computacional para el análisis de relaciones semánticas en el léxico disponible». *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46 (1), I Sem. 2008, pp. 81-91
- Ellis, Nick (2011): «La memoria para la lengua». En P. Robinson, *La dimensión cognitiva en la enseñanza de lenguas*. Madrid: Edinumen, pp. 41-74.
- Galisson, Robert (1979): *Lexicologie et enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Galisson, Robert (1983): *Des mots pour communiquer. Éléments de lexicométhodologie*. Paris: Clé International.
- Galoso Camacho, M^a Victoria (2004): *El léxico disponible de Ávila, Salamanca y Zamora*. Burgos: Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.
- Gómez Molina, José Ramón y M^a. Begoña Gómez Devís (2004): *La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos. Estudio de estratificación sociolingüística*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Gougenheim, Georges (1958): *Dictionnaire fondamental de la langue française*. Paris: Didier. Nouvelle éd. revue et augmentée. Paris: Didier. 1977.
- Gougenheim, Georges, René Michea, Paul Rivenc, Aurélien Sauvageot (1956): *L'élaboration du français élémentaire : étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: Didier.
- Gougenheim, Georges, René Michea, Paul Rivenc, Aurélien Sauvageot (1964): *L'élaboration du français fondamental (1er degré). Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de bas*. Paris: Didier.
- Hernández Muñoz, Natividad (2005): «La disponibilidad léxica: una herramienta fronteriza para el estudio del léxico en Lingüística y Psicología». En M. A. Mayor, B. Zubianz, E. Díez, *Estudios sobre adquisición del lenguaje*. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 942-954.
- Hernández Muñoz, Natividad y Julio Borrego Nieto (2002): *El léxico disponible de los estudiantes conquenses: del análisis sociolingüístico a la reflexión metodológica*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Hernández Muñoz, Natividad, Cristina Izura y Andrew Ellis (2006): «Cognitive aspects of lexical availability». *European Journal of Cognitive Psychology*, pp. 734-755.
- López Morales, Humberto (1973): *Disponibilidad léxica de los escolares de San Juan*. Ms.

1. López Morales, Humberto (1978): «Frecuencia léxica, disponibilidad y programación curricular». *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, 6/1, pp. 73-86.
 2. López Morales, Humberto (1979): «Disponibilidad léxica y estratificación socioeconómica», *Dialectología y Sociolingüística. Temas puertorriqueños*. Madrid: Hispanova, pp. 173-181.
- López Morales, Humberto (1993): «Los estudios de disponibilidad léxica: pasado y presente». *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, XXXV, 245-259.
- Mackey, William C. (1971): *Le vocabulaire disponible du français*. 2 vols. Paris-Bruxelles-Montréal: Didier.
- Moreno Fernández, Francisco (2003): «Anglicismos en el léxico disponible de los adolescentes hispanos de Chicago». En K. Potowski y R. Cameron (eds.), *Spanish in Contact*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 41-58.
- Ogden, Charles K. (1940): *General Basic English Dictionary*. London: Evans Brothers Limited.
- Potowski, Kim (2005): *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanos en los EE.UU.* Madrid: Arco/Libros.
- Robinson, Peter (ed.) (2011): *La dimensión cognitiva en la enseñanza de lenguas*. Madrid: Edinumen
- Sánchez-Saus Laserna, Marta (2011): *Bases semánticas para el estudio de los centros de interés del léxico disponible. Disponibilidad léxica de informantes extranjeros en las universidades andaluzas*. Cádiz: Universidad de Cádiz. Tesis doctoral inédita.
- Sancho Sánchez, Miriam (2006): «Disponibilidad léxica en los hispanos de los EE.UU.». *Cuadernos Cervantes*. 66: 22-31.
- Tarone, Elaine (1996): «Variation and cognition. The impact of social factors on interlanguage constructions». *Second Language Research Forum*. Tucson.

La aplicación de la disponibilidad léxica a la didáctica del léxico de LE

Kiriakí Palapanidi

Universidad Antonio de Nebrija (Madrid)

adoquins@nebrija.es

Palapanidi, K. (2012). La aplicación de la disponibilidad léxica a la didáctica del léxico de LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 11 (6), 69-77.

Resumen

En este artículo se presenta la disponibilidad léxica como una herramienta práctica cuya investigación se puede explotar didácticamente en la enseñanza del léxico en LE.

Palabras claves

léxico disponible, didáctica del léxico, adquisición del léxico en LE, Lingüística aplicada.

Abstract

This article presents the lexical availability as a practical tool whose research can be exploited didactically in the teaching of vocabulary in FL.

Key words

Lexical availability, lexical teaching, Vocabulary acquisition in FL, Applied Linguistics

1. Necesidad de enseñanza explícita del léxico en LE

El léxico es un factor fundamental en el aprendizaje de una lengua por ser el componente que da sentido al sistema lingüístico. Además, cabe reiterar que sin el aprendizaje del léxico de una lengua no puede haber comunicación, lo cual generalmente constituye el objetivo más importante para el aprendiente de LE. Siendo las palabras las portadoras del significado, es lógico que su aprendizaje se considere indispensable para el establecimiento de la comunicación.

Sin embargo, su adquisición es un proceso complejo por tanto identificarlo con el mero hecho de aprender el significado de una palabra que buscamos en el diccionario es un acercamiento superficial y simplista. Según Luqué Durán (2004), el lexicón mental, donde reside toda la información de la competencia léxica, está estrechamente relacionado con nuestro entorno y por eso está sujeto a un incesante cambio provocado por la adquisición interminable de nuevas experiencias e informaciones. De esta manera, la adquisición del léxico es un proceso largo e interminable, durante el cual el alumno paulatinamente va aprendiendo las diversas acepciones de una palabra o elemento léxico.

Dada la importancia del léxico, su compleja naturaleza y la especial dificultad que conlleva su adquisición en LE, se hace imprescindible su enseñanza explícita. En efecto, existe gran variedad de libros y tratados que versan sobre el tema de la enseñanza del léxico y proponen diferentes técnicas y actividades para su aplicación didáctica, entre otros: Allen (1984), Gairns y Redman (1986), Morgan y Rinvoluti (1986), Nation (1990), McCarthy (1990). Todos ellos insisten en la obligatoriedad de enseñar el vocabulario a través de una presentación organizada y sistemática, basada en las aportaciones de la semántica y psicolingüística, pues tienen en cuenta la complejidad del proceso de su adquisición.

2. La selección léxica para el aprendizaje del vocabulario de LE

Una vez aceptada la necesidad de la enseñanza explícita del vocabulario, surgen diferentes cuestiones, que hay que tener en cuenta a la hora de diseñar material didáctico para el aprendizaje del vocabulario de una LE. Según Rodríguez Muñoz y Muñoz Hernández (2009), una de estas es la selección del vocabulario en el que hay que trabajar en las clases de enseñanza de LE. En la misma línea está Bartol Hernández (2010), quien subraya la necesidad de realizar una selección léxica adecuada que cubra las necesidades de cada alumno en las diferentes fases de la adquisición de la LE. El MCER, a su vez, afirma claramente que “quienes elaboran materiales de exámenes y manuales están obligados a hacer una selección léxica” (149).

Si admitimos que es imprescindible realizar una selección del vocabulario adecuado para las clases de ELE surge también la cuestión de establecer criterios en los cuales se va a basar dicho proceso. La importancia de establecer tales criterios se subraya por muchos investigadores (Bartol Hernández, 2010; Rodríguez Muñoz y Muñoz Hernández, 2009) quienes pretenden especificarlos.

Según Bartol Hernández (2006), al principio los investigadores se recurrieron al criterio de la frecuencia porque pensaban que las palabras más frecuentes eran las más útiles y las que deberían enseñarse en la clase de enseñanza de LE. Basándose en dicho criterio se formula el llamado léxico básico, que incluye las palabras más usuales o frecuentes de una comunidad.

Como afirma Šifrar Kalan (2009), el léxico básico incluye palabras que pueden aparecer en todos los tipos del discurso independientemente del tema tratado y es un sistema que se caracteriza por su estabilidad. En concreto, Saralegui y Tabernero

(2008) señalan que el léxico básico abarca principalmente palabras gramaticales. Con la intención de especificarlas Benavides – Segura et. al. (2011) sostienen que a esta categoría pertenecen preposiciones, conjunciones y verbos auxiliares.

Sin embargo, según Bartol Hernández (2006), un grupo de lingüistas franceses (Gougenheim, Michéa, Rivenc y Sauvageot) en su intento de establecer el léxico elemental para la enseñanza del francés como LE llegaron a la conclusión de que el criterio de la frecuencia de las palabras era insuficiente. Su investigación les mostró que de la lista de las palabras más frecuentes faltaban palabras comunes y necesarias para la comunicación cotidiana. La ausencia de dichas palabras se ha podido explicar por el hecho de que se utilizan en situaciones concretas y su uso se condiciona por el tema tratado.

Y en la misma línea, Bartol Hernández (2010) afirma que la frecuencia de las palabras no puede ser el único criterio en el cual se va a basar la selección léxica para la enseñanza de LE. Las limitaciones del uso exclusivo del criterio de la frecuencia de la palabra se subraya también por Carcedo González (1998), quien sostiene que palabras muy normales y conocidas presentan muy baja frecuencia porque se producen sólo cuando se da un estímulo concreto al hablante.

De esta manera, surge el concepto de la disponibilidad léxica, como un criterio en el cual se basa la formulación del léxico disponible de una lengua. Según López Chávez (1994), el léxico disponible se compone por las palabras más comunes de una lengua que no son muy frecuentes porque aparecen en casos determinados cuando el tema específico requiere su uso. En concreto, en el léxico disponible se engloban principalmente sustantivos, algunos verbos y adjetivos.

3. La metodología de los estudios de la disponibilidad léxica¹

Como señala Šifrar Kalan (2009), los datos de los estudios de la disponibilidad léxica se han aplicado tanto a la enseñanza de la LM como de la LE. Adicionalmente, los resultados de estos estudios se han podido aprovechar para analizar las producciones lingüísticas de hablantes de comunidades bilingües o de comunidades donde hay contacto de lenguas.

En este sentido, el artículo de Verdeses – Mirabal en este volumen es un buen ejemplo de estos trabajos. El autor examina la disponibilidad léxica de una comunidad hispanohablante de Redwood City, California que está en contacto con el inglés. Sin

¹ Más detalles sobre los estudios de la disponibilidad léxica se pueden encontrar en Bartol Hernández, J. (2006). La disponibilidad léxica. *RSEL*, vol. 36, p. 379 – 396.

embargo, como señala Verdeses – Mirabal, sus resultados también pueden aplicarse a la enseñanza de la LM y de la LE.

En cuanto al español, según Bartol Hernández (2006), se ha incrementado el interés en los estudios de disponibilidad léxica después de la década de los noventa. De esta manera, surge el Proyecto Panhispánico del léxico disponible, que se dirige por López Morales. Su objetivo es publicar el léxico disponible común en todo el mundo hispanohablante y de cada uno de los países que forman la comunidad hispanohablante.

Como afirma Bartol Hernández (2006) y como muestra la revisión de la bibliografía (Samper, 1998; López Morales, 1999; Galloso, 2003; Hernández Muñoz, 2004), la metodología que se emplea para la recogida de los datos en tales trabajos presenta algunas características comunes. Se utilizan 16 centros de interés que sirven como estímulos para activar el lexicón mental de los participantes y producir palabras disponibles, que utilizan sólo cuando las situaciones lo exigen. Además, los participantes de estos estudios son alumnos del último año del bachillerato, dan por escrito sus respuestas en dos minutos y se examinan factores sociales (sexo, nivel sociocultural, titularidad y ubicación del centro de estudio). Finalmente, se realiza la homogeneización de las respuestas y se emplea el mismo programa informático para calcular el índice de disponibilidad de cada palabra.²

Verdeses – Mirabal en el presente artículo sigue esta metodología, dado que usa los 16 centros de interés (el cuerpo humano, la ropa, las partes de la casa, los muebles de la casa, comidas y bebidas, objetos colocados en la mesa para la comida, la cocina y sus utensilios, la escuela: muebles y materiales, calefacción, iluminación y medios de airear un recinto, la ciudad, el campo, medios de transporte, trabajos del campo y el jardín, los animales, juegos y distracciones, profesiones y oficios) utilizados en los trabajos del Proyecto Panhispánico para diagnosticar la disponibilidad léxica de sus participantes.

Además, sus informantes son alumnos hispanos del último año de la enseñanza general, y tienen que escribir sus respuestas en dos minutos como en los otros estudios del Proyecto Panhispánico. Asimismo, Verdeses – Mirabal sigue el proceso de la unificación y homogeneización de sus datos y por último, procede al análisis

² Según la página web de López Morales (<http://www.dispolest.com>), el índice de la disponibilidad léxica se obtiene mediante una compleja fórmula matemática que se inventó por López Chávez y Carlos Strassburger (1987, 1991, 2000).

estadístico de sus datos empleando los programas Dispolex y SPSS Statistics 17, que calculan la disponibilidad léxica como ya se ha mencionado.

A pesar de que el artículo de Verdeses – Mirabal es un ejemplo típico de los trabajos de la disponibilidad léxica, presenta algunos elementos novedosos, que se podrían considerar la aportación de este trabajo a la metodología de este tipo de investigación.

En concreto, Verdeses – Mirabal no examina sólo el efecto de las variables sociales tradicionales (sexo, lengua habitual, nivel sociocultural y generación de inmigrantes) a la disponibilidad léxica de sus participantes sino que toma en cuenta dos variables novedosas, el lugar de nacimiento y el nivel de español. Sus resultados le dan la razón, dado que se ha encontrado una variación tanto cuantitativa como cualitativa en la producción léxica de los participantes de diferente nivel de español y de diferente lugar de nacimiento.

En cuanto al nivel de español de los informantes, se ha podido observar que hay un desarrollo en los promedios de las respuestas a medida que avanza el nivel lingüístico en español. Asimismo, en los niveles avanzados, se han podido observar cualitativamente diferentes respuestas, dado que la producción léxica de los informantes de estos niveles se caracteriza por “mayor concreción semántica” y “mayor afinidad” (Verdeses – Mirabal, p. 27).

Respecto al factor lugar de nacimiento de los participantes, los resultados encontrados han indicado que los promedios de respuestas de los participantes nacidos en Estados Unidos se oscilan en niveles más bajos que los de los informantes que nacieron en países hispanohablantes en todos los centros de interés. Adicionalmente, como en el caso del nivel de español, se ha mostrado que el factor lugar de nacimiento ha afectado las respuestas de los encuestados de una manera cualitativa. En concreto, los nacidos en países hispanohablantes presentan mayor concreción semántica en sus producciones léxicas que los nacidos en Estados Unidos.

Además, lo más importante es que los resultados de su análisis estadístico han mostrado que ambas variables presentan una correlación significativa con las variables dependientes, es decir los 16 centros de interés del estudio de la disponibilidad léxica. Lo cual indica que estos dos factores novedosos, que examina Verdeses – Mirabal, deberían tomarse en cuenta en una futura investigación en la producción del léxico disponible de la comunidad estudiada.

A parte de los factores novedosos que se examinan en el presente artículo, es interesante subrayar otro elemento original en la metodología de este estudio. Como

ya se ha mencionado, el análisis estadístico de los datos de un trabajo de disponibilidad léxica se realiza mediante el empleo de Dispoplex. Efectivamente, Verdeses – Mirabal utiliza dicho programa para obtener los índices de disponibilidad léxica, la frecuencia de aparición de los vocablos, los promedios de respuestas por participante, el índice de cohesión, el orden de los rasgos de los valores.

Sin embargo, su análisis estadístico se completa con el uso de otro programa estadístico, el SPSS Statistics 17, con el objetivo de llegar, como él mismo afirma “ a conclusiones de mayor fiabilidad” (Verdeses – Mirabal, p. 7). De hecho, el análisis estadístico adicional que realiza (parámetros de tendencia central, medidas de dispersión, significación de la diferencia entre medias, análisis factorial simple, análisis de regresión lineal múltiple, coeficiente de correlación múltiple y análisis factorial de los componentes principales) muestra la significación estadística de los resultados de su trabajo. De esta manera, se puede averiguar cuáles de los resultados obtenidos se pueden extrapolar a toda la población de alumnos hispanos del último grado de la enseñanza general de California.

Como el objetivo de la investigación es su aplicación práctica a la enseñanza de la LM y de la LE, es obvio que se requieren resultados generalizables. Así, Verdeses – Mirabal ha cumplido su objetivo, porque mediante su análisis estadístico ha conseguido llegar a saber cuáles de sus conclusiones son fiables y no se deben al azar. De esta manera, se puede afirmar que la elaboración de análisis estadístico adicional a parte de Dispoplex da un valor complementario a una investigación de disponibilidad léxica.

4. Aportaciones de la disponibilidad léxica a la enseñanza del léxico en LE

Como se ha observado, el concepto de la disponibilidad léxica ha surgido como un criterio alternativo para la selección de las palabras adecuadas que deben enseñarse a los aprendientes de LE y los trabajos que la examinan son estudios léxico – estadísticos y ofrecen datos empíricos para las palabras más disponibles en cada tema determinado. De esta manera, se puede afirmar que el valor de estos datos es incuestionable dado que, como afirma Bartol Hernández (2010), reducen la arbitrariedad en la selección del léxico que debe conocer un aprendiz de LE.

En concreto, los estudios que examinan la disponibilidad léxica de hablantes nativos pueden ser una herramienta objetiva e imprescindible para los profesionales de la enseñanza de LE. Como apunta Benítez Pérez (2009), el léxico enseñado a los

aprendices de LE debe ser un reflejo fiel del léxico utilizado por la comunidad nativa. Por eso, parece necesario que trabajos que examinan la disponibilidad léxica de hablantes nativos guíen el proceso de la selección de las palabras que deben incluirse en las clases de enseñanza de LE.

Adicionalmente, según Šifrar Kalan (2009), dentro del marco de los proyectos de la disponibilidad léxica con objetivo de aplicarse a la enseñanza de LE, hay también otra vertiente. En dicha vertiente, los investigadores aplican la metodología de los estudios de disponibilidad léxica a los aprendientes de LE, es decir, sus informantes son los mismos los alumnos. Los resultados de estos estudios ofrecen una panorámica sobre la disponibilidad léxica en la LE de los aprendientes de la lengua en cuestión.

Este tipo de estudios se puede explotar para la enseñanza del vocabulario en LE de muchas maneras distintas. Por un lado, dichos estudios permiten la comparación de la disponibilidad léxica de los nativos con la de los aprendientes de la LE (Carcedo González, 2000) lo cual puede arrojar luz a las posibles lagunas en la competencia léxica de los aprendices de LE detectando los centros de interés que no se han desarrollado.

Otra aportación del estudio de la disponibilidad léxica de aprendientes de LE se refiere por López González (2010), quien pretende observar la evolución de la competencia léxica de aprendientes polacos de español examinando su disponibilidad léxica en español en diferentes fases de la adquisición de la lengua. Como sostiene la investigadora, el estudio de la disponibilidad léxica de un grupo de aprendientes de LE puede convertirse en un medio de evaluación de la competencia léxica de este grupo. Asimismo, tal estudio puede servir de ayuda para averiguar el efecto y la eficiencia del método pedagógico que se utiliza en la clase. Es obvio que dicha información es de gran utilidad para los enseñantes de LE y facilita su trabajo ya que les muestra el nivel léxico de sus alumnos y los puntos débiles de la metodología que usan.

Adicionalmente, según Bartol Hernández (2010), el estudio de la disponibilidad léxica de aprendientes de LE contribuye a la mejor comprensión de la manera según la cual está organizada su lexicón mental. En efecto, como se puede observar en el trabajo de Ferreira y Echeverría (2010), las respuestas de la prueba de la disponibilidad léxica pueden mostrar las relaciones semánticas entre las palabras producidas. Dicha información tienen implicaciones pedagógicas de gran importancia para los profesionales de la enseñanza de LE ya que, según los autores, facilita el diseño de una metodología didáctica que contribuya al desarrollo de una competencia léxica en LE más cercana a la de los nativos.

Finalmente, Bartol Hernández (2010) añade que los datos de un estudio de disponibilidad léxica no sólo aportan información sobre la organización del lexicón mental, sino también pueden ser un guía en el que se podría basarse el aprendizaje del léxico en LE. En este sentido, Verdeses – Mirabal sostiene que su estudio puede aplicarse prácticamente a la enseñanza del español como LE dado que sus datos recogidos es un material de gran utilidad, que debe tenerse en cuenta a la hora de planificar la enseñanza del léxico en la siguiente fase educativa de sus informantes.

Referencias bibliográficas

- Allen, V.F. (1984). *Techniques in teaching vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Bartol Hernández, J. (2006). La disponibilidad léxica. *RSEL*. vol. 36, p. 379 – 396.
- Bartol Hernández, J. (2010). Disponibilidad léxica y selección del vocabulario. p. 85 – 107. En R. Castañer Martín y V. Lagüéns Gracia (Eds.) *De moneda nunca usada. Estudios filológicos dedicados a José M. Enguita Utrilla*, p. 85 – 107. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico”.
- Benavides – Segura B., Herrera – Morera, G. y Saborío – Pérez, I. (2011). El desarrollo del léxico disponible en el fortalecimiento de los campos semánticos del aprendiente de español como lengua extranjera. *Hispania*. vol. 94 n.º 2, p. 320 – 328.
- Benítez Pérez, P. (2009). ¿Qué vocabulario hay que enseñar en las clases de español como lengua extranjera? *Monográficos MarcoELE*, vol. 8, p. 9 – 12.
- Carcedo González, A. (1998). Sobre las pruebas de disponibilidad léxica para estudiantes de español LE. *RILCE*. vol. 14 n.º 2, p. 205 – 224.
- Carcedo González, A. (2000). *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio de nivel preuniversitario, y cotejo con tres fases de adquisición)*. Turku: Turun Yliopisto.
- Ferreira, R. y Echeverría, M. (2010). Redes semánticas en el léxico disponible de inglés L1 e inglés LE. *Onomázein*. vol. 21, p. 133 – 153.
- Gairns, R. y Redman, S. (1986). *Working with words. A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Galoso, M.V. (2003). *El léxico disponible en Ávila, Salamanca y Zamora*. Burgos: Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.
- Hernández Muñoz, N. (2004). *El léxico disponible de los estudiantes conquenses*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- López Chávez, J. (1994). Comportamiento sintáctico de algunos verbos ordenados según su grado de disponibilidad léxica. *REALE*. vol. 1, p. 67 – 84.

- López González, A. (2010). La evaluación del desarrollo de la competencia léxica en L2 por medio de la disponibilidad léxica. *Redele*. vol. 18.
- López Morales, H. (1999). *Léxico disponible en Puerto Rico*. Madrid: Arco Libros.
- Luque Durán, J. (2004). Aspectos universales y particulares de las lenguas del mundo. *Estudios de Lingüística del Español*. vol. 21.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Morgan, J. y Rinvolucrí, M. (1986). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Rowely (Mass.): Newbury House.
- Rodríguez Muñoz, F. y Muñoz Hernández, I. (2009). De la disponibilidad a la didáctica léxica. *Tejuelo*. vol. 4, p. 8 – 18.
- Samper, J. A. (1998). Criterios de edición del léxico disponible. *Lingüística*. Vol. 10, p. 311 - 333.
- Saralegui, C. y Taberero, C. (2008). *Aportación al Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible: Navarra*. Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística. Olza Moreno, I., Casado Velarde, M., González Ruiz, R. eds, p. 745 – 761. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Šifrar Kalan, M. (2009). Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el cotejo de las investigaciones en Eslovenia, Salamanca y Finlandia. *Verba Hispanica*. vol. 17, p. 165 – 182.

Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica

Florentino Paredes García

Departamento de Filología - Universidad de Alcalá

florentino.paredes@uah.es

Paredes García, F. (2012). Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 11 (6), 78-100.

Resumen

Este artículo trata sobre los últimos avances que el desarrollo de las investigaciones sobre disponibilidad léxica en el mundo hispanohablante ha producido, tanto en las aplicaciones de los materiales obtenidos, como en la metodología y en la fundamentación teórica.

Palabras claves

Disponibilidad léxica, bilingüismo, Sociolingüística, Lingüística aplicada.

Abstract

This article is about the latest advances of research on lexical availability in the Spanish-speaking world, both in the applications of the obtained materials, and the methodology and theoretical bases.

Keywords

Lexical availability, Bilingualism, Sociolinguistic, Applied Linguistics.

Justo en estos días en que estoy redactando este artículo al hilo del trabajo de Verdeses-Mirabal, fruto de su tesis doctoral sobre la disponibilidad léxica de estudiantes estadounidenses, participo en la Universidad de Salamanca en el tribunal de la tesis doctoral de Cruz Alonso (2012) sobre el léxico disponible de los estudiantes preuniversitarios castellano-leoneses, inicio la dirección del DEA de una estudiante de la Universidad Antonio de Nebrija que pretende investigar los extranjerismos de estudiantes californianos, recibo noticias de un artículo de Fernández-Merino (2011) sobre el léxico disponible de los emigrantes castellano-leoneses, Sánchez-Saus (2011) me envía una copia de su tesis sobre la disponibilidad léxica de estudiantes extranjeros en las universidades de Andalucía, defendida en octubre de 2011 en la Universidad de Cádiz, y llegan a mis manos dos libros más, uno de Bellón (2011) sobre el léxico disponible de la provincia de Córdoba y otro de López Meirama (2011) con estudios acerca de la disponibilidad léxica de Galicia. Como se puede ver, son muestra más que notable del estado efervescente en que se encuentra la investigación en el ámbito de la disponibilidad léxica así como de la importancia que ha adquirido en las últimas décadas. Nacida en Francia y Canadá a mediados del siglo

XX con el objetivo inmediato de conocer el vocabulario que debía incluirse en los manuales para la enseñanza del francés en las antiguas colonias, la disponibilidad léxica se ha desarrollado espectacularmente en el ámbito hispanohablante, ensanchando el horizonte inicial tanto en sus desarrollos teóricos como metodológicos, y ha ampliado también considerablemente sus aplicaciones. Me propongo en este comentario dar cuenta de algunas de las aportaciones más relevantes que han venido apareciendo especialmente en torno al último lustro y remito a los trabajos de Carcedo (1998), Samper, Samper y Bellón (2003), Samper y Samper (2006) al lector que desee una visión detallada sobre el origen y desarrollo de la disciplina.

Para entender esta eclosión de la disponibilidad léxica en España y América resulta imprescindible remitirse a la figura y la obra de Humberto López Morales, no solo porque sus trabajos pioneros constituyen el arranque de las investigaciones que se han venido sucediendo desde entonces ininterrumpidamente hasta nuestros días, sino también –y muy especialmente– porque han dado lugar al Proyecto Panhispánico de Estudio sobre la Disponibilidad Léxica (PPHDL), un macroproyecto que él mismo coordina, dirige y anima, cuyo fin último es la elaboración de un diccionario del léxico disponible del español. Ha sido precisamente en el seno de este macroproyecto o en proyectos estrechamente vinculados a él donde se están produciendo los resultados más notorios. En el territorio americano, son hoy mayoría abultada los países que han sumado esfuerzos a esta tarea común, entre los que hay que destacar especialmente por sus aportes teóricos y/o metodológicos las investigaciones llevadas a cabo en Puerto Rico, la República Dominicana, Chile y México. La expansión de estas investigaciones ha traspasado las fronteras de los países hispanohablantes y se ha adentrado en los Estados Unidos –valga el trabajo de Verdeses-Mirabal (2011) como muestra, pero podrían aducirse otros cuantos ejemplos. No obstante, ha sido España sin duda el país en donde las investigaciones han adquirido un mayor vigor y empuje. De hecho, el territorio estudiado cubre más de cincuenta provincias españolas, muchas de ellas con resultados ya concluidos, lo que posibilitará en un futuro próximo la publicación del *Diccionario del léxico disponible de España*, cuya elaboración se encuentra en fase avanzada. Puede verse información completa y detallada sobre los objetivos del PPHDL, los equipos de investigación que participan, el estadio en que se encuentran las investigaciones en los diferentes territorios y los resultados de las mismas en la página electrónica www.disporex.com, creada y mantenida por José Antonio Bartol y Natividad Hernández desde la Universidad de Salamanca. La página

recoge también la bibliografía sobre el proyecto y la disponibilidad léxica en general, así como información acerca de otros proyectos de esta orientación disciplinar.

1. Aplicaciones de los materiales de la disponibilidad léxica

La disponibilidad léxica, que nació en el seno de la lingüística aplicada, posiblemente haya cosechado en este ámbito donde los resultados más abundantes, concretamente en la enseñanza de la lengua materna y de segundas lenguas. Los materiales aplicados al (auto)aprendizaje del léxico tienen una de sus mejores herramientas en el programa informático *Vocabulario disponible*, creado por el chileno M. Echeverría y su equipo, programa que permite al alumno someterse a un test para conocer su dominio léxico en diferentes centros de interés y ofrece asimismo actividades para subsanar posibles carencias en este sentido (puede verse el funcionamiento del programa en <http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/tise99/html/papers/metacognicion>). Los listados léxicos se han usado y se siguen usando para realizar estudios y propuestas de actuación didáctica de carácter general o para el tratamiento específico de ciertos aspectos léxicos, entre los cuales ha merecido especial interés suscitado por la presencia de extranjerismos en determinadas parcelas del vocabulario. Algunas de las últimas aportaciones en este punto son las de Bartol 2005, Bellón 2007, Casanova 2008, Castañer 2008 o Prado 2008. Por otra parte, como las encuestas se desarrollan generalmente de forma escrita –se ha recurrido a pruebas orales excepcionalmente y como exigencia de las característica del grupo objeto de estudio, por ejemplo, los jubilados en Borrego (2008) o los preescolares en Sánchez Corrales y Murillo (2006)–, los materiales recopilados constituyen instrumentos de primera mano para conocer datos sobre la destreza escrita. En este sentido cada vez más estudios incorporan un análisis de la situación ortográfica que denotan los listados y el diagnóstico suele ser coincidente sobre la necesidad de tomar medidas urgentes para reparar el deterioro observado en esta faceta en los niveles educacionales preuniversitarios: a los primeros trabajos de Paredes (1999) o Galloso (2002: 209-224) se siguen sumando continuas aportaciones (Ávila 2007, Saura 2008, Blanco 2011, Sánchez-Sauz 2011). Pero más allá de la innegable utilidad como diagnóstico, el estudio directo de las cacografías posibilita conocer exactamente en qué elementos se acumulan estas y hacer clasificaciones fiables de los errores que permitan el adecuado tratamiento corrector.

En el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, estas investigaciones están posibilitando acercamientos desde diversas perspectivas a asuntos como la interlengua, el análisis de errores, el funcionamiento de los procesos de transferencia e interferencia, los mecanismos de generación léxica en L2, etc. (Ayora 2004, Serrano 2006, Tabernero 2008, Gómez Devís 2010). Por otro lado, desde hace ya tiempo se vienen realizando análisis que contrastan el léxico disponible y el de los manuales de español como lengua extranjera, donde se ponen de manifiesto carencias notables que deben resolverse cuanto antes en aras a conseguir una adaptación a las necesidades reales de aprendizaje de este tipo de alumnado (Jing 2006, Frey Pereira 2006, Fernández-Merino 2011).

La disponibilidad léxica resulta una herramienta de gran ayuda para otras disciplinas como la dialectología, la sociolingüística, la etnolingüística, la psicolingüística o la lingüística cognitiva (López Morales 1999: 19-26) y el desarrollo de las investigaciones dan constantes muestras de ello. Posiblemente la sociolingüística y la dialectología hayan sido hasta hoy las dos ramas privilegiadas en esta relación. Aunque la disponibilidad léxica no se plantea desde una perspectiva estrictamente sociolingüística, el planteamiento metodológico prevé obtener información sociológica de los encuestados (sexo, nivel sociocultural, centro público/privado en el que reciben la enseñanza, etc.), por lo que los materiales son susceptibles de recibir una interpretación en este sentido. De ahí que la mayor parte de los trabajos publicados contengan un apartado dedicado a explicar los resultados atendiendo a las características sociológicas. Se ha mostrado así que el sexo es un factor poco condicionante de la disponibilidad, mientras que el nivel sociocultural resulta mucho más explicativo de la variación. También se ha analizado la incidencia de otros factores, como el tipo de comunidad, urbana o rural, la edad de los sujetos, las redes sociales que establece, la lengua materna, etc.

Desde planteamientos sociolingüísticos se enfocan también los trabajos que se han desarrollado en zonas bilingües o de contacto de lenguas, como el País Vasco (Etxebarria 1996), Ceuta (Ayora 2006), Melilla (Fernández Smith *et al.* 2008), Gibraltar (Escoriza 2007), el Algarve y el Alentejo (Prado, Galloso y Conceição 2010), Cataluña (Serrano 2006), Valencia (Gómez Molina y Gómez Devís 2004) y Galicia (López Meirama 2008); Llopis Rodrigo y Gómez Devís (2010) han llevado los presupuestos metodológicos del proyecto al estudio del catalán en el territorio valenciano.

Para la dialectología, la disponibilidad léxica resulta muy útil entre otras cosas porque permite acopiar muchos datos de una misma comunidad tomados de un número muy alto de sujetos y, aunque las encuestas no buscan específicamente el léxico dialectal, este surge de modo espontáneo en el proceso de actualización de las unidades léxicas. De ahí que los estudios sean una fuente adecuada no solo para conocer la existencia de dialectalismos, sino también para saber su vitalidad en el territorio estudiado. Por otra parte, la metodología común posibilita estudios comparativos entre sintopías, como siguen mostrando aportaciones recientes como las de González y Orellana (2006), Samper y Hernández (2006), Arnal Purroy (2008), Bartol (2008) o Trigo (2011).

Por tratarse de encuestas en las que se registra un vocabulario estrechamente vinculado al entorno inmediato de los sujetos son muy ricas las informaciones etnolingüísticas que pueden extraerse de los datos obtenidos. De ahí que haya sido y sea otra vía ampliamente explorada en los análisis. Que el léxico disponible está estrechamente asociado al contexto sociocultural se pone de manifiesto en la altura que alcanzan determinadas voces (por ejemplo *mezquita* en Córdoba –Bellón 2010–), así como diferencias culturales que se producen entre grupos en relación con la presencia de unidades léxicas (Paredes 2005).

2. Desarrollos metodológicos

Una característica de la disciplina que me ocupa en este trabajo es el equilibrio que ha sabido mantener a lo largo del tiempo entre la continuidad y la renovación. Son muchos los aspectos metodológicos que permanecen contantes hoy respecto a los trabajos fundacionales. El objetivo esencial de los trabajos sigue siendo el mismo: recopilar información sobre el llamado léxico temático, ese tipo de vocabulario que, a diferencia del léxico frecuente o atemático –presente en cualquier acto comunicativo–, aparece solo cuando el tema o la situación comunicativa lo requieren. Para la recogida de datos se sigue recurriendo a la técnica de la encuesta, mediante la cual se les proporciona a los sujetos una serie de estímulos, denominados centros de interés en la metodología, en torno a los cuales han de aportar todas las palabras de que sean capaces durante un tiempo prefijado. El PPHDL mantiene los dieciséis centros de interés propuestos por los investigadores galos, mediante los cuales teóricamente se cubre el vocabulario básico universal correspondiente a la esfera vital próxima del ser humano (*El cuerpo humano, La ropa, Los alimentos, La ciudad, etc.*). No obstante,

cualquier investigador puede incluir campos nuevos en función de las características del territorio explorado o de intereses específicos; de este modo, por ejemplo, en su estudio sobre Jaén Ahumada (2006) incluye el campo semántico de *El olivo y el aceite* y varias localidades marítimas incorporan *El mar* en sus encuestas (p. e., Ávila y Villena 2010).

En cuanto al tipo de léxico que se registra en los listados, las características de la encuesta priman la aparición de sustantivos y, en particular, los de carácter concreto. Con objeto de paliar estas posibles limitaciones metodológicas, los equipos han ido añadiendo núcleos temáticos que permitiesen registrar otro tipo de vocabulario. Así, en la búsqueda del léxico abstracto Hernández (2004) incorporó el centro de interés *La inteligencia* en su trabajo sobre los alumnos conquenses, Prado y Galloso (2005) incluyen *La salud* y Paredes, Guerra y Gómez (en prensa) han añadido *Sensaciones y sentimientos*; y en esta misma línea, estos últimos autores han incorporado en su estudio sobre Madrid el centro de interés *Adjetivos*, que permitirá obtener datos sobre esta categoría léxica, que había quedado postergada en los estudios tradicionales, a pesar de que esporádicamente los sujetos actualizasen adjetivos en sus producciones. En estas nuevas propuestas temáticas, sin embargo, no se ha producido el deseable consenso logrado en el PPHDL, lo cual puede redundar en un alcance mucho más limitado para los estudios comparativos.

En la encuesta, además de los listados de palabras, se toman datos sobre características sociológicas de los sujetos tales como el sexo, el nivel sociocultural, el tipo de escolarización, etc., información sociológica que ha sido y es básica en el análisis y la interpretación de los resultados. Las encuestas se han aplicado por lo general a estudiantes, entre los cuales el PPHDL prima a los de los últimos cursos de la educación secundaria o los primeros de la etapa universitaria. Las razones de esta elección no tienen que ver únicamente con la facilidad que supone este colectivo a la hora de recolectar amplias muestras de materiales de grupos homogéneos, sino sobre todo con las posibilidades que ofrece este tipo de informante como representante de la norma culta léxica de la comunidad estudiada, ya que ha alcanzado suficiente grado de maduración léxica sin estar aún expuesto a la contaminación técnica que supone la inserción en el ámbito profesional (López Morales 1999: 28). No obstante, la aplicación de las pruebas a sujetos con características sociales diferentes, iniciada ya por los propios investigadores franceses, ha tenido continuidad en los estudios hispanos, y se ha extendido a escolares de distinto nivel, desde preescolar (Sánchez Corrales y Murillo Rojas 2006) a primaria y secundaria (Prado, Galloso y Vázquez

2006, Prado y Galloso 2008, Samper Hernández 2009). Tampoco han sido ajenos los estudios a otros segmentos de la población, y así, por ejemplo, Ávila y Villena (2010) utilizan una muestra sociológicamente representativa de la ciudad de Málaga a partir de la estratificación propuesta en el proyecto PRESEEA, mientras que Borrego Nieto (2008) se sirve de jubilados. Al comparar los resultados de los preuniversitarios salmantinos con los de los adultos, Borrego Nieto encuentra diferencias que afectan "al número de palabras y vocablos emitidos, a la cohesión léxica (que traduce la cohesión como grupo), a las preferencias concretas por ciertas voces, al nivel de estandarización, y a la experiencia textual y el comportamiento ante las labores de lexificación" (2008: 243) lo que le lleva a concluir que los listados reproducen más las características sociales específicas de los sujetos que los rasgos compartidos como usuarios de la misma lengua, es decir, muestran más semejanzas léxicas los estudiantes de Salamanca con los de Huelva, que los jubilados y estudiantes de la ciudad castellana.

Por otra parte, la disponibilidad léxica se ha centrado en dar cuenta del conocimiento que los hablantes nativos tienen sobre el léxico de su propia lengua. Aunque este sigue siendo el sujeto de encuestas más habitual, están siendo muchas hoy las investigaciones que incorporan informantes no nativos, ya sea estudiantes de español como L2, ya sea inmigrantes que están en situación de inmersión (Jing 2006, Gallego 2011, Sánchez-Saus 2011).

Uno de las contribuciones más relevantes en el aspecto metodológico ha tenido lugar en el tratamiento computacional de los datos. De hecho, podemos considerar que se ha dado un salto cualitativo, desde un estadio inicial, que podría denominarse de simple léxico-estadística, hasta el momento actual en el que hay una verdadera disciplina de lingüística estadística aplicada al léxico (Ávila y Villena 2010: 15). El desarrollo de la lingüística estadística ha devenido de forma natural como consecuencia de la necesidad de garantizar la validez de los datos. En consecuencia, prácticamente todos los trabajos hoy incorporan pruebas estadísticas que validan los resultados cuantitativos, sirviéndose para ello de programas estadísticos, ya sean genéricos, como Excell, ya sean los desarrollados específicamente para las ciencias sociales, como el SPSS (Statistical Package for the Social Sciences): medidas de tendencia central (promedio, mediana), medidas de dispersión (varianza, desviación típica) y análisis de correlaciones (prueba de χ^2 , contraste de hipótesis, C de Pearson), estas últimas acompañadas por lo común de sus correspondientes análisis de significación (t de Studen, Anova).

Desde el principio los equipos hispanos dedicaron buena parte de sus esfuerzos a desarrollar fórmulas matemáticas que permitiesen explicar adecuadamente la relación que existe entre el conocimiento y la producción de léxico. Un hito fundamental en este sentido lo constituye la fórmula para determinar del índice de disponibilidad léxica de cada vocablo, un valor expresado entre 1 y 0 (1=disponibilidad máxima, 0=disponibilidad mínima) que se interpreta como el grado de accesibilidad de un vocablo en el lexicon cuando el tema de la conversación lo requiere. Desde muy pronto los investigadores hispanoamericanos comenzaron a proponer fórmulas para tratar de determinar ese valor y, tras las propuestas iniciales (Lorán y López Morales 1983, Lorán 1987), quedó finalmente asentada la fórmula establecida por López Chávez y Strassburger (1987) que es la que se utiliza en los programas informáticos de tratamiento de léxico disponible, el programa Lexidisp para el entorno Windows, desarrollado por Moreno, Moreno y García de las Heras (1995) de la Universidad de Alcalá, y el programa accesible a través de internet Dispolex, elaborado por la Universidad de Salamanca, que permite incluir más variables que el programa anterior (Bartol y Hernández 2004). El índice de disponibilidad ha constituido hasta hoy la pieza angular sobre la que se sostiene el constructo metodológico, pues permite jerarquizar las unidades y establecer comparaciones de diverso tipo. El valor resulta de la combinación entre el número de veces que aparece un término y la posición que ocupa en el proceso de actualización y se obtiene al agrupar las respuestas de todos los individuos. Se trata, por tanto, de un valor que predice un comportamiento social, no individual; de ahí que resulte de suma utilidad cuando se pretende determinar la norma de la comunidad objeto de estudio así como para realizar estudios contrastivos entre variedades sociales o geográficas. Sus aplicaciones en este sentido han sido muy numerosas, como hemos visto podido ver.

Pero este dato, combinado con otros valores, se ha usado también para inferir características de los comportamientos individuales. Así, López Chávez y Strassburger (1991) toman en cuenta el índice de disponibilidad léxica individual (IDLI), con el que es posible medir la participación de cada individuo en el resultado global de la muestra. Su hipótesis es que si un sujeto actualiza los términos de mayor índice de disponibilidad léxica probablemente tendrá más disponibilidad léxica que otro. De signo contrario es el planteamiento de Ávila y Villena (2010: 66-69), que consideran que el hecho de que los sujetos pertenezcan a una misma comunidad de habla hace que compartan también una buena parte del léxico. Desde su punto de vista, la actualización de las unidades de bajo índice de disponibilidad por parte de un sujeto

sería un indicador de mayor capacidad léxica, desde el supuesto de que la facilidad de acceso a los vocablos menos disponibles presupone el acceso a los más disponibles, incluso en el caso de que no se actualicen. Proponen manejar un nuevo índice, que denominan índice de descentralización léxica, capaz de determinar la capacidad léxica individual tomando en cuenta las palabras que un hablante no comparte con los demás en relación con las compartidas colectivamente.

Otras pruebas estadísticas que se han mostrado muy útiles para la interpretación de los resultados y que, por tanto, se siguen manejando unánimemente son el índice de frecuencia y el índice de cohesión. El primero señala la frecuencia de aparición de una palabra en los listados de disponibilidad léxica, por lo que aquellas que obtengan los valores más altos, junto con las que alcancen las frecuencias más altas en los estudios generales de léxico-estadística, serán las candidatas idóneas para formar parte del vocabulario básico de la comunidad estudiada. Por su parte, el índice de cohesión (Echeverría 1991) sirve para descubrir si un centro de interés es abierto o cerrado, esto es, en qué medida dentro de él las respuestas de los sujetos son coincidentes. Se calcula dividiendo el promedio de respuestas de cada sujeto entre el número de palabras diferentes obtenidas en el centro en cuestión. A mayor índice de coincidencias, el valor del índice de cohesión se aproximará a 1 y el centro de interés se considera más cerrado o compacto, mientras que cuando las respuestas son divergentes, el valor se aproximará a 0 y el centro será de carácter más abierto o difuso. Para Echeverría, los centros de interés más compactos resultan más relevantes para la psicolingüística en la medida en que ponen de manifiesto relaciones estables entre las unidades léxicas.

3. Desarrollos teóricos

Me ocuparé, para finalizar, en señalar algunos avances que se han producido en relación con los modelos teóricos sobre los que fundamentar los resultados y las interpretaciones. Y si al hablar del desarrollo metodológico hemos visto cómo la disponibilidad ha requerido del auxilio de la estadística, en los avances teóricos la disponibilidad léxica se ha servido de –pero también está sirviendo a– otras disciplinas, como la semántica, la psicolingüística o la lingüística cognitiva.

Pero quiero comenzar señalando que los estudios sobre léxico disponible se abordan desde la perspectiva general de la variación lingüística, y en este sentido están comenzando a aparecer trabajos que reflexionan sobre esta teoría general a la

luz de los datos que la disponibilidad proporciona (Escoriza 2009; Ávila y Villena 2010).

En relación con la semántica, los trabajos que contienen los diccionarios de léxico disponible de una zona tradicionalmente suelen contener un apartado dedicado a exponer la estructuración general de los elementos incluidos en cada centro de interés, con frecuencia acompañado de análisis de subagrupaciones de unidades específicas o de relaciones semánticas particulares. Se abordaban así asuntos como los campos semánticos, las relaciones de sinonimia y antonimia, las relaciones de inclusión, agrupaciones con algún tipo de restricción semántica, etc. Pero las propuestas en este sentido, a pesar de algunos intentos de formalización de las relaciones semánticas entre las unidades que figuran en los listados, no han dejado de ser aproximaciones descriptivas que dependían de las características de cada centro de interés y, por tanto, con escasa capacidad de generalización. Sánchez-Saus ha indagado en las asociaciones que se producen dentro de los centros de interés a la luz de los presupuestos de la semántica estructuralista y llega a la conclusión de que la aplicación práctica de estos presupuestos al estudio de los centros de interés resulta limitada, pues no arrojan luz sobre la capacidad asociativa de las palabras, y propone recurrir a los supuestos teóricos de la lingüística cognitiva (2011: 155-210). No obstante para el análisis de los datos es necesario determinar el carácter de las relaciones asociativas y distinguir entre las que son de naturaleza lingüística y las de naturaleza extralingüística. Dentro de las de carácter lingüístico interesan en particular las relaciones léxicas, ya sean auténticas relaciones semánticas desde el significado (sinonimia, parasinonimia, antonimia, hiperonimia, hiponimia), ya sean pseudorrelaciones semánticas a partir del significante (polisemia y homonimia). Las relaciones extralingüísticas, denominadas "significativas", se establecen mediante cualquier tipo de vínculo basado en el contenido (metáfora, metonimia, etimología popular, relaciones de contigüidad o meronimia, terminologías, asociaciones de carácter cultural o experiencial, etc.) (Sánchez-Sauz 2011: 326-341).

El análisis de las asociaciones léxicas producidas por los hablantes en los centros de interés permite a Ávila y Villena (2010: 183-184) clasificar las unidades que aparecen en los listados según su mayor o menor compatibilidad semántica con el estímulo origen. Asumiendo los principios de la teoría de los prototipos, estos autores recurren al concepto matemático de "conjunto difuso", según el cual la relación entre un elemento y el conjunto no se define en términos tradicionales de pertenencia/no pertenencia, sino según el grado de compatibilidad de elemento con respecto al

conjunto con se mide. De este modo, los vocablos pueden agruparse en cuatro bloques según su grado de compatibilidad con el centro de interés: 1) elementos nucleares, 2) asociaciones denotacionales, 3) derivaciones y 4) asociaciones individuales. El grupo de los elementos nucleares está formado por las unidades que ocupan las posiciones más altas en las listas de disponibilidad y son las que más elevada accesibilidad han obtenido en las pruebas, lo que las convierte en los mejores ejemplares o ejemplares prototípicos; por ejemplo, en el campo del color serían unidades como *rojo, azul, negro, naranja, gris, morado...* Un segundo grupo está formado por las asociaciones denotacionales, elementos semánticamente vinculados con el prototipo correspondiente, que provienen de evocaciones o asociaciones individuales pero de carácter colectivo; por ejemplo, términos como *mate, luminoso, crudo, hierba...* Estas unidades representan mejor que otras las características personales de dominio léxico. El tercer grupo, el de las derivaciones, son unidades que contienen algún tipo de aumento cuantitativo o cualitativo del léxico mencionado, bien mediante procedimientos de derivación o de complementación, por ejemplo, *amarillento, negro mate, rojo burdeos oscuro...* Para los investigadores citados, las unidades que integran este conjunto son resultado de las características de la prueba, pues a menudo los encuestados dan más valor a la cantidad de la producción léxica. El último grupo está formado por las asociaciones individuales, unidades léxicas que no tienen una relación relación directa ni colectiva con el centro de interés (*noche, hojalata*). Se trata del grupo de voces más alejadas de los elementos prototípicos nucleares.

Hernández Muñoz (2006) considera que los centros de interés son categorías cognitivas, pero no todos ellos presentan las mismas características, sino que observa diferencias tanto por su ontogenia como por su organización interna o su alcance. Distingue en primer lugar entre centros de interés inclusivos y centros de interés relacionales. Los inclusivos se corresponden con una proposición lógica del tipo 'X es Y' (*La ropa, Profesiones o Partes de la casa*); los relacionales responden a una proposición del tipo 'X es parte de Y' o 'X se relaciona con Y' (*La escuela, La ciudad o El campo*). En cuanto a la organización interna de sus elementos, habría que diferenciar entre los centros que corresponden básicamente a una categoría natural y los que presentan otro tipo de organización. *La ropa* sería un ejemplo del primer caso y en él el prototipo es *pantalón* y a medida que se desciende en la escala –*camisa, camiseta, zapato...*– los elementos van perdiendo prototipicidad o ejemplaridad. En este tipo de centros de interés los elementos del nivel básico aparecen en posiciones

más adelantadas que los de nivel supraordinado o subordinado, como prevé la teoría de los prototipos. Otros centros de interés estructuran sus elementos de manera diferente. Un tipo de estructuración sería la de los que se organizan en forma de categorías *ah hoc*, agrupaciones que han sido creadas con un objetivo concreto y cuyos miembros no pueden explicarse mediante prototipicidad o por semejanza de familia. A estas características se ajusta, por ejemplo, el centro de interés *Objetos colocados encima de la mesa*. Por último, otro tipo de organización es la que correspondería a la categoría radial, en la que los elementos se asocian mediante redes conceptuales que van enlazando dominios cognitivos, de manera que entre los elementos de un dominio y el de otro puede no haber nada en común. Corresponden a este tipo de estructura centros de interés como *La escuela*, *El campo* o *La ciudad*. Un último grupo de centros de interés es el que contiene categorías bien definidas, que se caracterizan por poseer límites muy precisos o por formar listas cerradas (días de la semana, puntos cardinales, etc.). Aunque ningún centro de interés se ajusta a estas características, en *El cuerpo humano* aparecen con frecuencia series de este tipo. A esta clasificación de los centros de interés según los rasgos de los elementos que lo componen añade Tomé (en prensa) el concepto de 'esquema', tomado también de la lingüística cognitiva, un tipo de conocimiento genérico que conforma estructuras mentales que permiten al ser humano interactuar de un determinado modo con la realidad. Centros de interés como *Partes de la casa* o *Trabajos de campo y de jardín* serían los que más se ajustarían a este concepto.

La vinculación de la disponibilidad léxica con la psicolingüística es estrecha. En esencia, las pruebas de disponibilidad léxica son la manifestación externa de un proceso interno que tiene lugar en la mente del hablante, por lo que los listados producidos pueden proporcionar pistas acerca de cómo tiene lugar el proceso de generación de unidades léxicas. Ya Cañizal Arévalo se planteaba como objetivo de su trabajo "describir los campos o constelaciones que pueda haber en la memoria y encontrar las leyes que rigen esa organización sistemática" (1991: 634) y, de un modo más preciso, Gómez Molina y Gómez Devís (2004:30) consideran que la vinculación entre las pruebas de disponibilidad y la psicolingüística puede considerarse desde un doble plano: el de la cohesión que presenta cada uno de los centros de interés, que aportaría información sobre la estructura del lexicón, y el del estudio de los campos asociativos que se producen en los centros de interés, lo que puede proporcionar claves sobre el funcionamiento del lexicón.

Resultan igualmente valiosos los datos relativos a la cantidad de palabras actualizadas como la secuenciación que se ha producido en el proceso de actualización. Si la cantidad de palabras que un sujeto produce es un reflejo de su capacidad léxica, como hemos visto, la secuenciación puede interpretarse como reflejo del orden en que las palabras acuden a su mente. Sin pretender hacer un planteamiento excesivamente simplista, pues en el proceso de actualización pueden intervenir factores diversos no reflejados en los listados, el estudio de la secuenciación permite conocer cómo se producen los engarces entre una unidad léxica y las siguientes. Echeverría (1993) ya señalaba que las palabras pueden estar asociadas mediante diferentes tipos de lazos o vínculos, que podrían reducirse a cuatro tipos básicos: a) coordinación (ej. *fuego: incendio*); b) coocurrencia o colocación (*fuego: ¿dónde?*); superordinación (*fuego: emergencia*) y d) sinonimia (*fuego: combustión*). Las pruebas de disponibilidad, a diferencia de las pruebas psicológicas tradicionales, en las que se pide a los sujetos una única respuesta para cada estímulo, son pruebas de respuesta múltiple.

Cuando la respuesta es múltiple, la hipótesis de Cañizal Arévalo (1991) es que determinadas unidades léxicas funcionan como marcadores de las pautas de organización interna de las asociaciones que establecen las palabras entre sí. En su estudio sobre los términos que designan los órganos internos y externos del cuerpo humano, observa ciertas pautas o patrones similares y constata que los términos que parecen establecer dichas pautas son *ojo*, para los órganos externos, y *corazón* para los internos. Esta idea es ampliada por Galloso (2002:5), para quien, en el proceso de evocación de las palabras, ciertas unidades actúan como *núcleos* mediante los cuales se van construyendo las "cadenas de evocación" que acabarán formando el campo asociativo de la palabra. Entre los modos de engarce de las unidades léxicas diferencia cinco tipos: asociaciones por el significante (ej. *corazón-pulmón; gaviota-gavilán*), asociaciones por el significado y el significante simultáneamente, entre las que se incluyen la derivación y la composición (*torero-bombero; sala de estar-sala de juegos*), asociaciones por sinonimia (*burro-asno*), asociaciones por antonimia (*frío-calor*) y asociaciones por otro tipo de relaciones, como las de hiperonimia-hiponimia, la gradación, la meronimia, etc. (Galloso 2002: 114-115). Está por determinar, no obstante, si en todos los núcleos temáticos funcionan esos mismos mecanismos asociativos, aunque sí parece claro que no todos funcionan del mismo modo (Paredes 2006: 47).

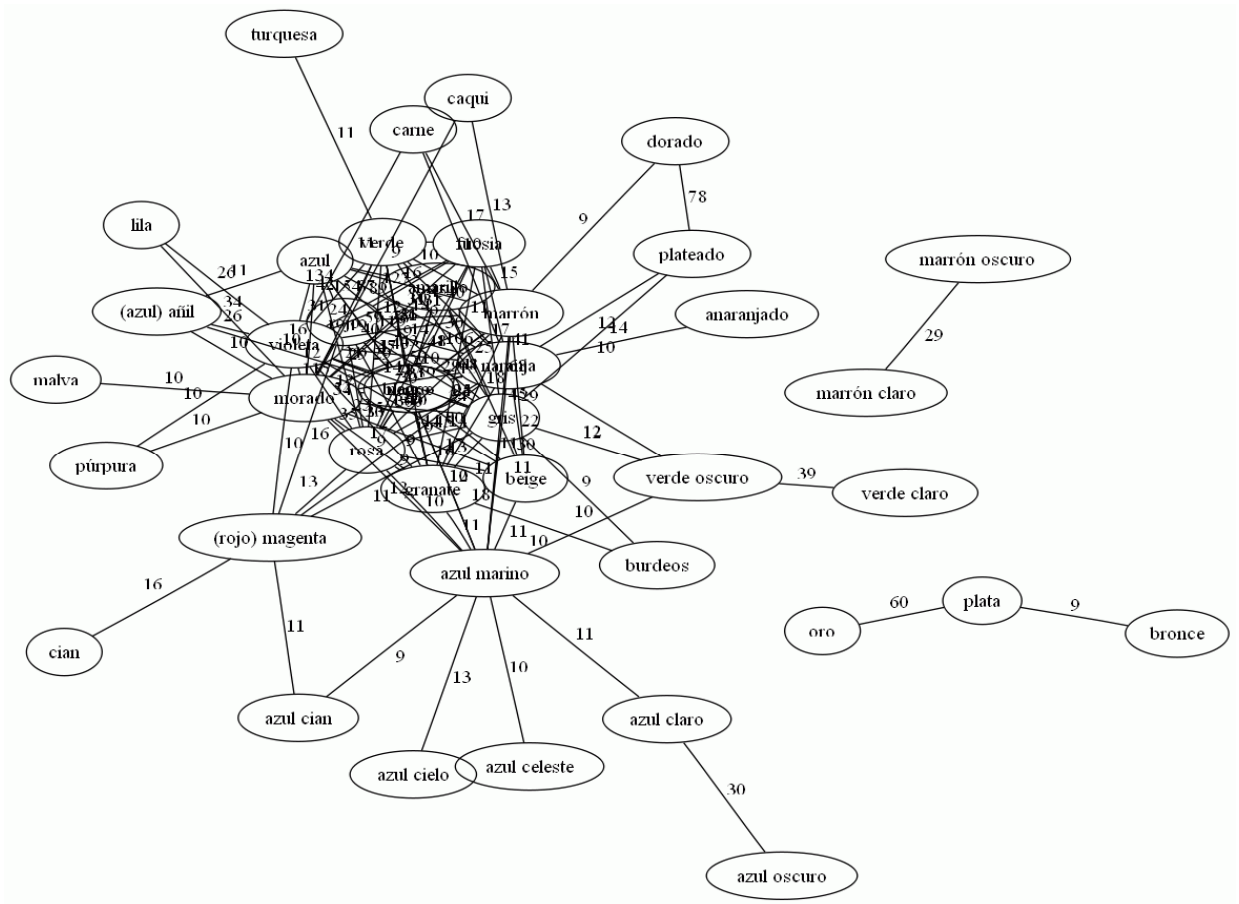
En el proceso de actualización de unidades léxicas, estas van surgiendo a partir de un doble eje asociativo: un eje principal, que vincula la nueva unidad solo con el estímulo generador; otro secundario, que resulta de las activaciones ocasionadas por la presencia de un término previo (rimas internas, derivación, composición, etc.). Paredes (2006) analiza las listas producidas por algunos sujetos en el centro de interés *Los colores* y esquematiza el proceso de evocación mediante un gráfico en el que sitúa el primer eje asociativo en el plano horizontal y el segundo en el vertical. Considera que el primer eje es de carácter centrípeto en la medida en que tiende a producir elementos de máxima vinculación semántica con el estímulo, frente al segundo eje, de carácter centrífugo, que no solo crea relaciones menos estables sino que incluso puede producir unidades léxicas vagamente vinculadas con el estímulo e incluso digresiones. Los términos situados en el eje primario u horizontal a menudo crean cadenas de términos mediante asociaciones secundarias, situadas en el eje vertical, creándose así un procedimiento que podría esquematizarse mediante una línea en forma de dientes de sierra en el que las cúspides son los elementos del eje primario y los valles están formados por elementos o cadenas de elementos evocados mediante asociaciones secundarias. Una observación interesante es que estas cadenas formadas por las asociaciones secundarias presentan en los ejemplos analizados una fuerte restricción en cuanto a la longitud y no suelen superar las ocho unidades. La hipótesis que sugiere esta observación es que la restricción está relacionada con el umbral de la memoria corta: si las cadenas secundarias traspasaran esa frontera numérica se podría perder el enlace semántico base con el estímulo y se producirían numerosas digresiones, cosa que solo excepcionalmente ocurre en los listados.

Una presentación similar del comportamiento léxico individual es la que ofrecen Ávila y Villena (2010: 73-76) al analizar las respuestas de los sujetos. Estos autores relacionan las respuestas de cada sujeto con el grado de coincidencia con las unidades más disponibles del centro de interés, que consideran también las palabras prototípicas. Ello les permite identificar cuatro tipos de patrones de comportamiento: a) un patrón centralizado: característico de aquellos individuos que solo aducen palabras nucleares o prototípicas; b) un patrón de reentrada, según el cual a la aparición de un elemento nuclear suceden otro u otros menos centrales, pero cuando el sujeto considera que se está alejando demasiado del estímulo propuesto, aporta otro elemento más central que sirve para regresar de nuevo al estímulo base; c) un patrón de desplazamiento y desviación, según el cual el individuo, tras aportar palabras centrales o prototípicas, se desplaza o bien hacia unidades técnicas o

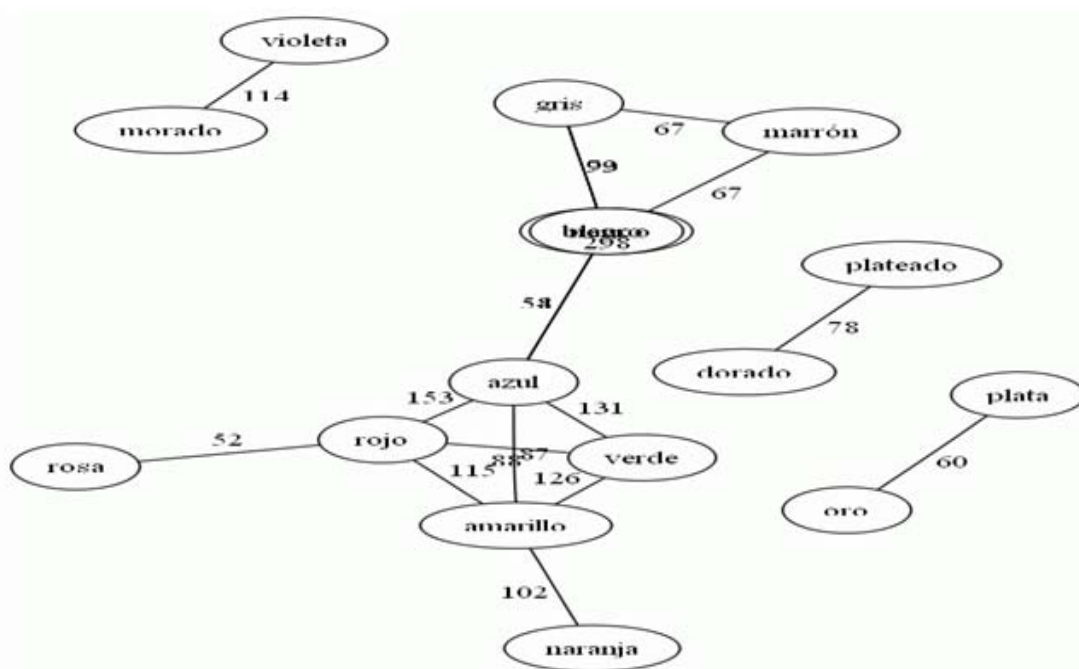
especializadas, o bien hacia repeticiones, connotaciones individuales u ocurrencias singulares; d) un patrón de desviación sistemática, que se caracteriza por la presencia de unidades alejadas de las prototípicas, pero sin reentradas. El patrón de reentrada es el más habitual en las encuestas y se caracteriza por presentar un esquema en forma de sierra, en el que las cúspides están representadas por los elementos más centrales, mientras que en los valles se sitúan las palabras más descentralizadas o marginales.

Otro asunto que ha recibido interés es el análisis cuantitativo de las asociaciones que se establecen entre las unidades con objeto de determinar cuáles son asociaciones estables colectivamente y cuáles son simplemente circunstanciales o consecuencia del constructo metodológico. En este sentido hay que destacar la tarea del chileno Max Echeverría y sus colaboradores, quienes han creado el *DispoGrafo* (Echeverría *et al.* 2008), un programa informático que permite calcular la frecuencia con que dos términos aparecen unidos en los listados y representa mediante esquemas esa relaciones. Los esquemas gráficos resultantes, que no por casualidad recuerdan vagamente las estructura neurológica del cerebro, están formados por las palabras (nodos) unidas entre sí por líneas (aristas) sobre las que se indica el número de veces que aparecen relacionadas.

El programa permite presentar los datos de las relaciones con diferente "poda", es decir, con diferente grado de eliminación de las aristas que no superen un determinado umbral. Por ejemplo, el gráfico siguiente reproduce el centro de interés *Los colores* con una poda 8 (es decir, se han eliminado las aristas que tienen un valor ≥ 8). Se puede observar que hay un conjunto abigarrado en el centro, con algunas unidades ilegibles debido a la cantidad de aristas que lo atraviesan, junto a elementos periféricos, entre los que destacan algunas cadenas aisladas, que responden a asociaciones de carácter cultural (*oro, plata, bronce*) o de otro tipo (*marrón claro, marrón oscuro*); las cadenas múltiples se establecen también mediante elementos intermedios, como sucede con *azul marino, azul claro, azul oscuro*.



Por supuesto, si restringimos el número de las aristas, es posible presentar datos en proyecciones que resulten más legibles, como se observa en el siguiente gráfico, que presenta el mismo centro de interés con una poda de base 50. La imagen de abajo muestra ya solo aquellas relaciones entre elementos que se han mostrado máxima estabilidad en el conjunto de las respuestas de los sujetos.



Interesa esta presentación, entre otras cosas, porque evidencia la relación entre los resultados de las pruebas de disponibilidad y la teoría de los prototipos, vinculación que ha sido puesta de manifiesto ya repetidamente por diferentes autores y que en este mismo artículo ha ido apareciendo reiteradamente. Para demostrar esta relación, Romero Rubilar (2000) realizó una encuesta a 40 alumnos de enseñanza media a los que se les pidió que ubicasen dentro de una escala de prototipicidad (alta, media, baja) un conjunto de quince términos seleccionados según su alto, medio o bajo índice de disponibilidad. Los resultados muestran que en todos los centros de interés estudiados los alumnos asignan una alta tipicidad a los elementos situados en las posiciones más altas de la escala de disponibilidad. También coincidieron mayoritariamente en otorgar media o baja prototipicidad a los términos que se situaban en esa misma escala en disponibilidad, si bien en estos casos, como se podría esperar, algunos elementos de la lista pueden no coincidir. En conjunto, el nivel de coincidencia entre ambas escalas se eleva hasta el 84%. Resultados similares pueden observarse en otros trabajos (Gómez Molina y Gómez Devís 2004; Paredes 2006). Esta vinculación estrecha entre disponibilidad y prototipicidad ha sido asumida en la mayor parte de los estudios actuales: Hernández Muñoz (2006: 183-184) lo formula de un modo rotundo al señalar que las palabras más disponibles son también “las palabras más típicas de una categoría, las que representan conceptos más familiares y las aprendidas a una edad más temprana”.

Concluyo. Las páginas anteriores han mostrado el estado en que se encuentran los trabajos de disponibilidad léxica y la relevancia de las líneas de investigación que se está desarrollando hoy en esta parcela de la investigación, tanto en el desarrollo de nuevas aplicaciones de los materiales obtenidos, como en el refinamiento de las herramientas metodológicas y en el afianzamiento de la fundamentación teórica y los modelos lingüísticos manejados. Todo ello muestra el excelente estado de salud en que se encuentra hoy la disponibilidad léxica, pero augura sin duda un futuro aún más prometedor.

Referencias bibliográficas

- Ahumada, I. (2006). *El léxico de los estudiantes preuniversitarios de la provincia de Jaén*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Arnal Purroy, M^a L. (2008). Los dialectalismos en el léxico disponible de los estudiantes aragoneses, en M.L. Arnal Purroy (ed.), *Estudios sobre disponibilidad léxica en los jóvenes aragoneses*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, p. 17-50.
- Arnal Purroy, M. L. (ed.) (2008). *Estudios sobre disponibilidad léxica en los jóvenes aragoneses*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Ávila Muñoz, A. M. (2007). Léxico disponible y ortografía. Condicionantes sociales y hábitos culturales de influencia, en J. A. Moya Corral y M. Sosiński (eds.). *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*. Granada: Universidad de Granada
- Ávila Muñoz, A. M. y Villena Ponsoda, J. A. (eds.) (2010). *Variación social del léxico disponible en la ciudad de Málaga. Diccionario y análisis*. Málaga: Editorial Sarriá.
- Ayora Esteban, C. (2004). Deficiencias en la adquisición del léxico como problema específico de las lenguas de contacto. En M. Villayandre Llamazares (ed.), *Actas del V Congreso de Lingüística General*. Tomo I, Madrid: Arco Libros, p. 281-293
- Ayora Esteban, C. (2006). *Disponibilidad léxica en Ceuta: aspectos sociolingüísticos*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Azurmendi Ayerbe, M. J. (1983). *Elaboración de un modelo para la descripción sociolingüística del bilingüismo y su aplicación parcial en la comarca de San Sebastián*. San Sebastián: Ediciones de la Caja de Ahorros Provincial de Guipúzcoa.
- Bartol Hernández, J. A. (1998). Anglicismos en el español de finales de siglo. Anglicismos en el léxico disponible de dos regiones hispanas. En C. Kent y M. C. de la Calle (eds.). *Visiones salmantinas (1898-1998)*. Salamanca: Universidad de Salamanca y Ohio State University, p. 97-124.
- Bartol Hernández, J. A. (2005). Extranjerismos disponibles: su integración y vitalidad en una comunidad de habla (provincia de Soria, España). *Spanish in Context*, 2, 2, p. 203-229.

- Bartol Hernández, J. A. (2008). Variación léxica del español: los léxicos disponibles de Aragón y Soria, En M. L. Arnal Purroy (ed.). *Estudios sobre disponibilidad léxica en los jóvenes aragoneses*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, p. 207-226.
- Bartol Hernández, J. A. y Hernández Muñoz, N. (2004). Dispolex: banco de datos de la disponibilidad léxica. Panel de investigación presentado en el VI Congreso de Lingüística General, Santiago de Compostela, 3-7 de mayo de 2004.
- Bellón Fernández, J. J. (2007). Anglicismos frente a vocabulario patrimonial en el léxico disponible de la provincia de Córdoba. En P. Cano López (coord.). *Actas del VI Congreso de Lingüística General, Santiago de Compostela, 3-7 de mayo de 2004*. Vol. II, t. 2. Madrid: Arco/Libros, p. 2391-2408.
- Bellón Fernández, J. J. (2011). *Léxico disponible de la provincia de Córdoba*, Las Palmas de Gran Canaria – Córdoba: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria - Universidad de Córdoba.
- Blanco, Marta (2011). La ortografía en el léxico disponible del español de Galicia, en B. López Meirama (ed.). *Estudios sobre disponibilidad léxica en el español de Galicia*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Borrego, J. (2008). Edad y cultura léxica. En M. L. Arnal Purroy (ed.). *Estudios sobre disponibilidad léxica en los jóvenes aragoneses*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, p. 227-244.
- Carcedo González, A. (1999). Análisis de errores léxicos del español en la interlengua de los finlandeses. En T. Jiménez, Losada y Márquez (eds.). *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, p. 465-472.
- Carcedo González, A. (2000). *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*. Turku: Universidad de Turku
- Carcedo González, A. (1998). Tradición y novedad en las aportaciones hispánicas a los estudios de disponibilidad léxica. *Lingüística*, 10, p. 5-68.
- Casanova Ávalos, M. (2008). Anglicismos en el léxico disponible de Castellón. En J. L. Blas Arroyo, M. Casanova Ávalos, M. Velando Casanova, M. y J. Vellón (eds.). *Discurso y sociedad II: nuevas contribuciones al estudio de la lengua en contexto social*. Castellón de la Plana: Universidad Jaume I, 471-499.
- Castañer Martín, R. M^a (2008). Los extranjerismos en el léxico disponible de los jóvenes aragoneses. En M. L. Arnal Purroy (ed.). *Estudios sobre disponibilidad léxica en los jóvenes aragoneses*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, p. 51-74.
- Cruz Alonso, R. (2012). *El léxico disponible de Castilla y León*. Universidad de Salamanca. Tesis doctoral inédita.
- Echeverría, M. S. (1991). Crecimiento de la disponibilidad léxica en estudiantes chilenos de nivel básico y medio. En H. López Morales (ed.). *La enseñanza del español como lengua materna. Actas del II Seminario Internacional sobre Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna*. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, p. 61-78.
- Echeverría, M. S. (1993). Estructura y perfil de la competencia léxica. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 31, p. 55-66.

- Echeverría, M. S., Vargas, R., Urzúa, P. y Ferreira, R. (2008). *DispoGrafo*: una nueva herramienta computacional para el análisis de relaciones semánticas en el léxico disponible. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46, 1, 81-91.
- Escoriza Morera, L. (2007). Disponibilidad léxica y multilingüismo. El contacto entre inglés y español en Gibraltar. En P. Cano López, I. Fernández López, M. González Pereira, G. Prego Vázquez y M. Souto Gómez (eds.). *Actas del VI Congreso de Lingüística General, Santiago de Compostela, 3-7 de mayo de 2004*. vol. II, t. 2, Madrid: Arco/Libros, p. 2477-2484.
- Escoriza Morera, L. (2009). Aproximación historiográfica al concepto de variación lingüística. En J.M. García Martín (dir.), T. Bastardín Candón y M. Rivas Zancarrón (eds.). *Estudios de historiografía lingüística. Actas del VI Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística en la senda de 1812: Las ideas y realidades lingüísticas en los siglos XVIII y XIX (Cádiz, del 6 al 9 de noviembre de 2007)*. Cádiz: Universidad de Cádiz, p. 189-204.
- Etxebarria Arostegui, M. (1996). Disponibilidad léxica en escolares del País Vasco: variación sociolingüística y modelos de enseñanza bilingüe. *Revista Española de Lingüística*, 26, 2, p. 301-325.
- Fernández Smith, G., Rico Martín, A. M^a, Molina García, M. J. y Jiménez Jiménez, M^a Á. (2008). *Léxico disponible de Melilla: estudio sociolingüístico y repertorios léxicos*, Madrid: Arco/Libros.
- Fernández-Merino Gutiérrez, P. V. (2010). *Disponibilidad léxica de inmigrantes en Castilla y León: Valladolid*. Trabajo de investigación inédito. Universidad de Valladolid.
- Fernández-Merino Gutiérrez, P. V. (2011). Presencia del léxico disponible de inmigrantes en glosarios específicos de vocabulario, *Cuadernos Comillas*, 2, 2011, 1-18
- Ferreira Campos, R. A. (2006). *Disponibilidad léxica en inglés como lengua materna e inglés como lengua extranjera. Estudio del léxico disponible desde un enfoque psicolingüístico*. Tesis de magíster inédita. Universidad de Concepción.
- Frey Pereira, M. L. H. (2006). Disponibilidad léxica y escritura del ELE: propuesta de comparación de dos corpus. *Interlingüística*, 21, p. 366-373.
- Gallego Gallego, Diego J. (2011). Disponibilidad léxica en estudiantes de español como lengua extranjera en la Comunidad de Madrid. Aspectos metodológicos y primeros resultados, en A. M. Cestero, I. Molina y F. Paredes (comps.). *Documentos para el XVI Congreso Internacional de la ALFAL*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá. Edición en CD.
- Galoso Camacho, M. V. (2002). *El léxico de los estudiantes preuniversitarios en el distrito universitario de Salamanca*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- García Megía, A. (2003). *La disponibilidad léxica en la ciudad de Almería entre los nueve y los doce años*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Almería.
- Gómez Devís, M. B. (2003). *La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos: metodología, análisis sociolingüístico y aplicaciones*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valencia.
- Gómez Devís, M. B. (2010). Aportes de la disponibilidad léxica a la investigación sobre fenómenos de contacto lingüístico. En M. García, *Interacció Comunicativa i Ensenyament de Llengües*. Valencia: Universitat de València, p. 233-240.

- Gómez Molina, J. R. y Gómez Devís, M. B. (2004). *La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos. Estudio de estratificación sociolingüística*. Valencia: Universitat de València / Quaderns de Filologia.
- González Martínez, A. y Orellana Ramírez, P. (2006). Anglicismos en el léxico disponible de la provincia de Cádiz (España), *Boletín de Lingüística*, 25, p. 3-21.
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P. y Sauvageot, A. (1956). *L'élaboration du français élémentaire (I Degré). Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: Didier.
- Hernández Cabrera, C. E. y Samper Padilla, J. A. (2003). Los dialectalismos en el léxico disponible de Gran Canaria. Análisis de un centro de interés. En F. Moreno Fernández, J. A. Samper Padilla, M. Vaquero, M. L. Gutiérrez Araus y F. Gimeno Menéndez (coords.). *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales*. Madrid: Arco/Libros, vol. I, p. 339-353.
- Hernández Muñoz, N. (2004). *El léxico disponible de los estudiantes conquenses*, Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Hernández Muñoz, N. (2006). *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica. El léxico disponible de los estudiantes castellano-manchegos*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Jing, Lin (2006). *El estudio de disponibilidad léxica de los estudiantes chinos de español como lengua extranjera*. Memoria de Máster inédita. Universidad de Alcalá
- López Chávez, J. y Strassburger Frías, C. (1987). Otro cálculo del índice de disponibilidad léxica. En *Presente y perspectiva de la investigación computacional en México. Actas del IV Simposio de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada*, México, UNAM.
- López Chávez, J. y Strassburger, C. (1991). Un modelo más para el cálculo de disponibilidad léxica individual. En H. López Morales (ed.), *La enseñanza del español como lengua materna*. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, p. 91-112.
- López Meirama, B. (2008). *Léxico disponible en el español de Galicia*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- López Meirama, Belén (ed.) (2011). *Estudios sobre disponibilidad léxica en el español de Galicia*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- López Morales, H. (1995). Los estudios de disponibilidad léxica: pasado y presente, *Boletín de Filología de la Universidad de Chile (homenaje a Rodolfo Oroz)*. 35, p. 245-259.
- López Morales, H. (1999). *Léxico disponible en Puerto Rico*. Madrid: Arco/Libros.
- Lorán Santos, R. (1987). *La tasa de sustitución y el índice de disponibilidad léxica*. Mayagüez: Departamento de Matemáticas de la Universidad de Puerto Rico (ms).
- Lorán Santos, R. y López Morales, H. (1983). *Nouveau calcul de l'indice de disponibilité*. (ms).
- Llopis Rodrigo, Francesc i Begoña Gómez Devís (2010). *El léxic disponible de València*. València: Denes.
- Michéa, R. (1953). Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage, *Les langues modernes*, 47, p. 338-344.

- Moreno Fernández, F. (2007). Anglicismos en el léxico disponible de los adolescentes hispanos de Chicago. En K. Potowski y R. Cameron, *Spanish in Contact. Policy, Social and Linguistic Inquiries*, Amsterdam: John Benjamins, p. 41-58.
- Moreno, F., Moreno, J. E. y García de las Heras, A. J. (1995). Cálculo de disponibilidad léxica. El programa Lexidisp. *Lingüística*, 7, p. 243-249.
- Paredes, F. (1999). La ortografía en los trabajos de disponibilidad léxica, *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 11, p. 75-97.
- Paredes, F. (2001). Disponibilidad de los extranjerismos en estudiantes de Educación Secundaria. En M. A. Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds). *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*. Zaragoza: ASELE/Universidad de Zaragoza, p. 567-576.
- Paredes, F. (2005). El léxico de los colores: convergencias y divergencias en grupos sociales de Madrid. *XIV Congreso Internacional ALFAL. Memorias, vol. I, sección Dialectología y Sociolingüística*, edic. en CD-ROM. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León, p. 131-140.
- Paredes, F. (2006). Aportes de la disponibilidad léxica a la psicolingüística: una aproximación desde el léxico del color, *Lingüística*. 18, p. 19-55.
- Paredes, F., Guerra, L. y Gómez, E. (en prensa). *Léxico disponible de los estudiantes preuniversitarios madrileños*. Madrid: Universidad de Alcalá / Universidad Europea de Madrid.
- Prado, J. (2008). Anglicismos en el centro de interés juegos y diversiones en el léxico disponible de los preuniversitarios de Huelva, *Actas del XI Simposio General de la Asociación de Profesores de Español. XI Simposio General de la Asociación de Profesores de Español*. Toledo: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Comunidades de Castilla-la Mancha, 123-136.
- Prado, J. y Galloso, M. V. (2008). *El léxico disponible de Huelva. Nivel 6º de Educación Primaria*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Prado, J., Galloso, M. V. y Conceição, M. C. (2010). *La disponibilidad léxica en situación de contacto de lenguas en las zonas limítrofes de Andalucía y Extremadura (España) y Algarve y Alentejo (Portugal)*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Prado, J., Galloso, M. V. y Vázquez, M. (2006). *Diccionario del léxico disponible de alumnos de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria de Huelva*. Huelva: Grupo de Investigación.
- Samper Hernández, M. (2002). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. Málaga, ASELE, Colección Monografías nº 4.
- Samper Hernández, M. (2009). *Evolución de la disponibilidad léxica en estudiantes grancanarios de enseñanza primaria y secundaria*. Las Palmas de Gran Canaria, Cabildo de Gran Canaria.
- Samper Padilla, J. A. y Hernández Cabrera, C. E. (2006). Densidad de dialectalismos y condicionantes sociales en el léxico disponible de Canarias. En M. Sedano, A. Bolívar y M. Shiro (eds.). *Haciendo lingüística. Homenaje a Paola Bentivoglio*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Samper Padilla, J. A., Hernández Cabrera M. C. y Bellón, J. J. (2003). Léxico disponible y variación dialectal: datos de Canarias y Córdoba. *Actas del I Congreso Internacional sobre el español de Canarias*, Islas Canarias: Academia Canaria de la Lengua, II, p. 1077-1099.

- Samper Padilla, J. A. y Samper Hernández, M. (2006). Aportaciones recientes de los estudios de disponibilidad léxica. *Lynx: Panorámica de estudios lingüísticos*, 5, p. 5-95.
- Sánchez Corrales, M. y Murillo Rojas, V. M. (2006). *Disponibilidad léxica de los niños preescolares costarricenses*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Sánchez-Saus Laserna, M. (2011). *Bases semánticas para el estudio de los centros de interés del léxico disponible. Disponibilidad léxica de informantes extranjeros en las universidades andaluzas*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Cádiz.
- Saura Rami, J. A. (2008). La ortografía en las encuestas aragonesas de disponibilidad léxica, en M. L. Arnal Purroy (ed.) (2008). *Estudios sobre disponibilidad léxica en los jóvenes aragoneses*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, pp. 195-206.
- Serrano Zapata, M. (2006). Consecuencias del contacto de lenguas en Lérida: interferencias detectadas en las encuestas de disponibilidad léxica. En J. L. Blas Arroyo, M. Casanova Ávalos y M. Velando Casanova (eds.). *Discurso y sociedad: contribuciones al estudio de la lengua en contexto social*. Castellón de la Plana: Universidad Jaume I, p. 811-829.
- Tabernero, C. (2008). Disponibilidad léxica y contacto de lenguas. *Oinhenart: cuadernos de lengua y literatura*, 23, p. 545-565.
- Tomé Cornejo, C. (en prensa). Reflexiones en torno a los centros de interés. En *La investigación de la Lengua y la Literatura en la Onubense*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Trigo Ibáñez, E. (2011). *Dialectología y cultura. El léxico disponible de los preuniversitarios sevillanos*. Valencia: Aduana Vieja.

Comentario al artículo de Roberto Verdeses "Disponibilidad léxica de los estudiantes hispanos de Redwood City, CA"

María Luisa Regueiro Rodríguez

Universidad Complutense de Madrid

mlreguei@filol.ucm.es

Regueiro Rodríguez, M.L. (2012). Comentario al artículo de Roberto Verdeses "Disponibilidad léxica de los estudiantes hispanos de Redwood City, CA". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 11 (6), 72-74.

Resumen

El presente comentario señala los aciertos de la investigación de Roberto Verdeses sobre disponibilidad léxica de los estudiantes hispanos de Redwood City y remarca las potencialidades y los límites de la misma en relación a la amplitud del campo léxico del español.

Palabras clave

Disponibilidad léxica, campos de interés, vocabulario, Lingüística aplicada

Abstract

This commentary points out the strengths of the research made by Roberto Verdeses on lexical availability of Hispanic students in Redwood City and focuses the potential and limits of it in relation to the breadth of Spanish lexicon.

Key Words

Contrastive Analysis, Error Analysis, Performative Analysis, Conversational competence

El artículo es una excelente muestra de investigación sobre disponibilidad léxica, de acuerdo con los principios y parámetros de este tipo de estudios léxico-estadísticos iniciados en Francia hace más de cincuenta años, introducidos en el ámbito hispano en la década de los setenta por Humberto López Morales con su obra de referencia *El léxico disponible de Puerto Rico* y desarrollados posteriormente en el Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica. El objeto de estudio en este caso es la disponibilidad léxica de estudiantes preuniversitarios hispanos (con una muestra amplia de 518 informantes) de Redwood City (California), con el análisis de la incidencia de las *variaciones geográficas y sociolingüística* del español en esta comunidad bilingüe que comparte espacio con el inglés, y del bilingüismo y las manifestaciones del fenómeno de lenguas en contacto vinculadas al creciente flujo migratorio fronterizo en Estados Unidos.

Con el rigor científico de relevamiento y de análisis estadístico de datos que caracteriza a los mejores trabajos de su género, el artículo resume los resultados del estudio y cumple sobradamente con el objetivo final de *conocer el comportamiento del léxico disponible del español en Redwood City y permitir la caracterización léxica del*

sociolecto de una comunidad hispana en contacto con el inglés. De acuerdo con los principios de la Sociolingüística cuantitativa y variacionista, se percibe una detallada consideración de las características socioculturales, económicas, históricas y etnolingüísticas de la población estudiantil californiana; y de las variables sociolingüísticas de *sexo, lengua habitual, nivel de español, generación de inmigrantes, lugar de nacimiento y nivel sociocultural* en relación con los dieciséis centros de interés que corresponden tradicionalmente a los estudios de disponibilidad léxica. En todo momento quedan perfectamente delimitados los conceptos de *disponibilidad/frecuencia, comunidad lingüística / comunidad de habla, bilingüismo/ lenguas en contacto, préstamo/ transferencia léxica, bilingüismo individual/ bilingüismo social.*

A. Si bien el artículo presenta sólo los resultados de la investigación, en conjunto se percibe una base sólida de los procedimientos de experimentación y de las fases del proceso, con un cuidadoso diseño de la muestra, el uso adecuado de cuestionarios para la obtención del material léxico, criterios claros de edición, con precisión y rigor metodológico en la valoración cuantitativa y cualitativa de los datos obtenidos en cada uno de los centros de interés y en todas las variables estudiadas. Las hipótesis en relación con los factores y variables quedan sólidamente confirmadas. Entre otras conclusiones dignas de mención, cabe destacar la asociación entre sexo y disponibilidad léxica en un 95 % (por ej., las mujeres superan a los hombres en los promedios y en los índices de cohesión de todos los centros de interés), y el porcentaje de coincidencia entre las primeras 50 unidades léxicas es de un 81.5 %. Los datos revelan la asociación entre *lengua habitual* y disponibilidad léxica en un 95 %, por lo que se da mayor productividad léxica entre los que tienen el español como lengua habitual. También es importante el factor de *generación de inmigrantes* (de las tres generaciones estudiadas, la primera supera a la segunda en todos los centros de interés); pero lo es más el factor de uso del español como *lengua habitual* de los informantes que adquirieron competencia comunicativa en sus respectivos países. El factor de *nivel sociocultural* determina la mayor homogeneidad léxica en el sociolecto medio alto.

B. Los resultados obtenidos permiten una clasificación de los centros de interés de acuerdo con el nivel de convergencia conceptual: el *Cuerpo humano* y *Los animales* como los de mayor concreción semántica y precisión conceptual; *Calefacción, iluminación y medios para airear un recinto, Medios de transporte, Juegos y distracciones, Profesiones y oficios*, los centros más difusos y con un nivel de

cohesión más bajo; y los nueve centros restantes (*La ropa, Partes de la casa, Los muebles de la casa, Comidas y bebidas, Objetos colocados en la mesa para la comida, La concina y sus utensilios, La escuela, Trabajos del campo y jardín*), con un grado intermedio de coincidencia de las respuestas. Como reflejo de la realidad socio psicológica, y como en los estudios precedentes, se confirma la mayor o menor productividad: respectivamente, en *Los animales, Comidas y bebidas, Cuerpo humano; Calefacción, iluminación y Medios de airear un recinto, Trabajos del campo y jardín*.

Los restantes resultados presentados en el artículo nos invitan a la reflexión general sobre la base teórica de los estudios de disponibilidad léxica. El principio de *léxico disponible* trasciende el concepto de frecuencia de uso, porque toma en cuenta las unidades léxicas que se actualizan sólo cuando es necesario comunicar una información específica, lo que es en principio más cercano a la dimensión pragmática y una posibilidad de ampliación de las estrategias facilitadoras del acceso léxico. Es habitual que en este tipo de trabajos se señalen la posibilidad de aplicación didáctica para la enseñanza del léxico, y también las perspectivas de interés para los campos de la lingüística aplicada, el diseño de materiales pedagógicos, las investigaciones de sociolingüística, etnolingüística, psicolingüística, etc. Sin embargo, prácticamente esta potencial utilidad sólo queda como enunciado de intenciones en el epílogo de los trabajos de investigación sobre disponibilidad léxica, ya que no se concretan ni en el diseño de manuales, ni en la elaboración de programaciones específicas que favorezcan el desarrollo del léxico del alumno. Otra de las críticas que suelen manifestarse reiteradamente es la que se refiere a la necesidad de revisar los centros de interés clásicos y adaptarlos a la rica realidad de nuestro tiempo. Efectivamente, los centros clásicos (*el cuerpo humano, la vestimenta, las partes de la casa, los muebles de la casa, comidas y bebidas, la cocina y sus utensilios, la escuela, calefacción e iluminación, la ciudad, el campo, medios de transporte, trabajos de campo y del jardín, los animales, juegos y distracciones, profesiones y oficios*), resultan insuficientes para describir realidades como, por ejemplo, el multiforme ámbito de las comunicaciones, de las relaciones personales de nuestro tiempo. Aún no se ha avanzado en este sentido y es de esperar que precisamente quienes más experiencia acumulan en este tipo de estudios de disponibilidad léxica se planteen dichas cuestiones y resuelvan estas tareas pendientes.

Los elementos atenuadores para expresar desacuerdo en el discurso oral de estudiantes E/LE universitarios de nivel B1 en contexto de inmersión. Estudio cualitativo

Isabel Medina

Centro Superior de Idiomas, Universidad de Alicante

isabel.medina@csidiomas.ua.es

Medina, I. (2012). Los elementos atenuadores para expresar desacuerdo en el discurso oral de estudiantes E/LE universitarios de nivel B1 en contexto de inmersión. Estudio cualitativo. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 11 (6), 104-143.

Resumen

Este estudio muestra desde una perspectiva pragmalingüística cómo un grupo de estudiantes universitarios, aprendientes de español como segunda lengua, utiliza elementos atenuadores para mitigar la expresión del desacuerdo con el fin de mantener el equilibrio en la interacción. Los datos revelan que los discentes conocen y usan tanto estructuras atenuadoras como estrategias de cortesía negativa para evitar la amenaza a la imagen de su interlocutor, aunque la variedad de estructuras es limitada y las estrategias no siempre se usan adecuadamente.

Palabras claves

Cortesía negativa, desacuerdo, elementos atenuadores.

Abstract

This study shows from a pragmalinguistic perspective how a group of university students, learners of Spanish as a second language, use mitigating makers to mitigate the expression of disagreement in order to maintain the balance of interaction. Data reveal that learners use mitigating structures as well as politeness strategies to avoid threatening the image of the interlocutor, although the variety of mitigating structures is limited and the use of strategies is not always appropriate.

Keywords

Negative politeness, disagreement, mitigating makers.

1 Introducción

Este trabajo parte de la existencia de elementos atenuadores (en adelante EA) en el discurso oral de los estudiantes de español como lengua extranjera (en adelante E/LE) en situación de inmersión para expresar diferente opinión a la del interlocutor y tiene como objetivo detectar los recursos más utilizados, ya sean *estructuras lingüísticas* propiamente dichas o *estrategias conversacionales*, así como su

clasificación. Entendemos por *estructuras* aquellos recursos incluidos en tipologías anteriores dentro de los niveles fónico, léxico y morfosintáctico, mientras que reservamos el uso de *estrategias* para los esfuerzos evidentes que se suceden en la dinámica conversacional en el nivel dialógico, término que tomamos de las investigaciones de A. Briz sobre el español oral peninsular. Usaremos los términos *elementos atenuadores* o *atenuadores* indistintamente para referirnos tanto a *estructuras* como a *estrategias*, cuando la distinción no sea pertinente.

El interés por el tema surge a partir de conversaciones informales tanto con nativos como con estudiantes en las que se aprecian interpretaciones diferentes de los EA del español. Los estudiantes universitarios de español en contexto de inmersión manifiestan actitudes lingüísticas negativas hacia los nativos, considerando el habla de estos últimos ambigua y, por lo tanto, confusa. Específicamente manifiestan especial desconcierto tanto hacia la falta de asertividad en general como hacia la ausencia de negaciones categóricas. Por otra parte, los nativos, entre los que se encuentra el profesorado, manifiestan asimismo actitudes negativas hacia los estudiantes, tachando su habla de descortés y calificándola muchas veces de cortante, ruda y arrogante. Las situaciones aludidas son numerosas pero el presente trabajo se centrará únicamente en las situaciones en las que se expresa opinión diferente a la del interlocutor, llamada también opinión divergente.

El impulso último que nos han llevado a investigar en profundidad el tema de la atenuación en E/LE fue el hecho para nosotros sorprendente de que estudiantes considerados usuarios independientes con un nivel B1 (nivel umbral según el MCRE) o equivalente -en el caso de estudiantes de fuera del ámbito europeo que han superado el mínimo requerido de idioma por las universidades de acogida-, a los que se les atribuye entre otras la capacidad de entender ideas generales y participar en conversaciones con nativos de forma natural, tengan problemas para codificar y decodificar mensajes que implican desacuerdo más o menos explícito, mitigado en mayor o menor grado a través de EA.

La presente investigación pretende servir de utilidad tanto a profesores como a alumnos del entorno E/LE. Entendemos la importancia que supone para los estudiantes en contexto de inmersión el aprendizaje de los EA, ya que en múltiples situaciones cotidianas se enfrentan a problemas que requieren soluciones inminentes a través de negociaciones en las que el desacuerdo está presente. Este tipo de estudiantes visita el país por un periodo mínimo de seis meses -a través del programas de intercambios universitarios- y desde los primeros momentos de su

estancia necesitan información sobre cuestiones académicas y servicios (inscripciones en cursos, matriculación de asignaturas, normas de clase, programas académicos, sistemas de evaluación, búsqueda de alojamiento, prácticas en empresas, participación en las clases, realización de actividades de entretenimiento, etc.). La importancia del conocimiento de los EA, además, sobrepasa los límites administrativos y académicos, ya que facilita el establecimiento de vínculos sociales con los nativos de manera exitosa y el mantenimiento de los mismos posteriormente. Las circunstancias arriba descritas nos hacen preguntarnos sobre la instrucción recibida en el nivel B1 y sobre cómo podemos mejorarla en el caso de que sea necesario, lo cual implicaría por tanto la actuación docente. Así pues, la aportación de nuestro trabajo para el profesorado se basa en el estudio del uso que hacen estudiantes universitarios de español de diferente lengua materna (en adelante LM) en contexto académico de inmersión para poder detectar las carencias en la producción y actuación de los estudiantes en el proceso de la interacción, con el objetivo de implementar o modificar la instrucción si se requiere. Por otra parte, la investigación nos permitirá contar con datos útiles para futuras propuestas que tengan como objetivo la inclusión de dichos elementos en materiales didácticos. Según nuestro punto de vista, estos elementos deberían tener cabida de manera explícita en las programaciones de los cursos E/LE, al lado de otros componentes del idioma cuya inclusión en el currículo no se cuestiona en ninguno de sus niveles de concreción.

Por otra parte, pensamos que el conocimiento de los EA en la conversación coloquial puede constituir un primer paso para investigaciones futuras sobre los mismos en el registro formal circunscrito al ámbito universitario, ya que las necesidades de los estudiantes sobrepasan el dominio del discurso oral coloquial, al tener que enfrentarse a retos que implican un registro de mayor formalidad tanto en lo oral (presentaciones y exámenes orales) como en lo escrito (redacciones, trabajos y exámenes escritos), en áreas científicas donde el uso adecuado de los EA se hace necesario. Específicamente nos referimos a ámbitos relevantes para el Español con Fines Específicos y el Español Académico. Algunos de estos ámbitos serían la salud, los negocios, la política y el derecho, ya que el papel de los EA en ellos parece ser un recurso necesario para tender puentes de comunicación con diplomacia, tolerancia y respeto a través del idioma.

Los objetivos específicos de este estudio son los siguientes:

a) Detectar los EA usados en el discurso oral por parte de estudiantes E/LE de nivel B1 en el ámbito académico en situación de inmersión en España para situaciones en las que se quiere expresar opinión divergente.

b) Clasificar los EA detectados en a) según diferentes grados de atenuación, atendiendo a las clasificaciones más recientes de los EA del español peninsular.

2 Estado de la cuestión

El interés por el fenómeno de la cortesía desde una perspectiva pragmática alcanza los principios del siglo XXI e incluye aspectos relevantes para el estudio de dicho fenómeno, como es el caso de la atenuación (Briz 2002; Bravo y Briz 2004; Garrido 2006; Hidalgo 2006). Con el concepto de *atenuación dialógica* de Briz el estudio del procedimiento atenuador parte de la dinámica interaccional de la conversación, considerando la cortesía como estrategia que se va transformando dependiendo de la reacción del interlocutor, de manera que se va creando durante el intercambio a través de las *intervenciones* reguladas por los *turnos de palabra*, que a su vez están compuestas por unidades pragmáticas menores: los *enunciados* sucesivos que intercambian emisor y receptor del mensaje. Los conceptos de *atenuación dialógica*, así como el de *unidades pragmáticas* (*enunciados*, *turnos de palabra* e *intervenciones*) son esenciales para el estudio de la atenuación del discurso oral. A pesar de compartir el enfoque pragmático, las investigaciones recientes son numerosas y de diferente naturaleza. Algunas sobrepasan las fronteras del español peninsular, como la de Gutiérrez (2008) sobre el español hablado por hablantes cubanos residentes en Miami y la de Julián (2009) sobre el español hablado en Argentina en contextos de atención al público. Otras aportaciones proceden de estudios sobre la intensificación, aspecto complementario a la atenuación y, por lo tanto, perteneciente también al ámbito de la cortesía (Albelda 2005; Montecino 2004; Fernández 2005) y de la lingüística textual (Ferrari 2003; Oliver 2005; Cassany y Morales 2008). En lo que respecta a la atenuación sobre el discurso oral en la enseñanza E/LE, algunos estudios se circunscriben a la descripción del español y, aunque son susceptibles de una aplicación práctica en la didáctica del idioma, no la incluyen (Briz 2002). Existen también estudios contrastivos entre el español y otros idiomas, como el inglés (Koiké 1994; Ballesteros 2002; Félix-Brasdefer 2004), el holandés (Haverkate 2004), el italiano –al que aludimos arriba- (Fernández 2005) y el sueco (Holmlander 2005 y 2006). Las funciones analizadas en estas investigaciones incluyen *sugerir*, *invitar*, *pedir* y *mandar*, y la metodología utilizada son las

dramatizaciones. Para la función *opinar* se ha recurrido a conversaciones sobre temas polémicos, con el objetivo de estimular la opinión divergente o desacuerdo y poder así estudiar el fenómeno atenuador. Destacan los trabajos mencionados de Félix-Brasdefer y Holmlander, que suponen un avance hacia el estudio contrastivo respecto a las investigaciones de Briz (2002) sobre la conversación polémica en el español peninsular. El primero observó que los aprendientes anglo-hablantes usaron menos estructuras atenuadoras que el grupo nativo, hablantes de español latinoamericano de México, para rechazar invitaciones, sugerencias y peticiones. Por otro lado, el grupo nativo usó más dichas estructuras en situaciones de mayor poder y jerarquía, mientras que los aprendices no hicieron esta distinción. Por su parte, Holmlander concluyó que los aprendices de LM sueco usan menor variedad de estrategias atenuadoras y muestran preferencia por estructuras que sobreutilizan. La conclusión que se desprende de ambos estudios es que a pesar de contar con la competencia lingüística adecuada, la competencia pragmática de los aprendices en la lengua meta fue insuficiente.

Como conclusión, el panorama científico muestra que el estudio sobre la atenuación ha avanzado en estas últimas décadas a partir de los estudios pragmalingüísticos contrastivos aplicables a la enseñanza del E/LE. Sin embargo, desconocemos la existencia de investigaciones realizadas en contextos de inmersión y/o en aulas multilingües y multiculturales, potencialmente más sensibles a malentendidos.

3 Metodología de la investigación

La pregunta que nos hacemos es: ¿Qué EA usan los estudiantes E/LE universitarios de nivel B1 para expresar una opinión divergente en la interacción oral con un nativo?

3.1 Informantes

De los 14 informantes el informante 4 no produjo ninguna muestra significativa, con lo que el corpus incluye 5 hablantes de inglés, 3 de danés, 2 de italiano, 1 de checo, 1 de francés y 1 de alemán.

Tabla 1. Informantes

INFORMANTES	SEXO	LM	PAÍS DE ORIGEN
Informante 1	Hombre	Inglés	Inglaterra
Informante 2	Mujer	Inglés	Inglaterra
Informante 3	Mujer	Inglés	EE.UU.
Informante 4	Mujer	Inglés	EE.UU.
Informante 5	Hombre	Checo	República Checa
Informante 6	Hombre	Francés	Francia
Informante 7	Mujer	Danés	Dinamarca
Informante 8	Mujer	Danés	Dinamarca
Informante 9	Mujer	Danés	Dinamarca
Informante 10	Mujer	Alemán	Alemania
Informante 11	Hombre	Italiano	Italia
Informante 12	Mujer	Italiano	Italia
Informante 13	Mujer	Inglés	Inglaterra
Informante 14	Mujer	Inglés	Inglaterra

3.2 Recogida de datos

Se realizaron grabaciones de las entrevistas mantenidas entre cada uno de los informantes estudiantes E/LE e investigador.

Parte uno. Conversación informal sobre el pasado del informante. Se trata de una prueba distractora, así como reguladora del nivel de ansiedad que pudieran presentar los informantes. La duración aproximada fue de 10 minutos. La selección del tema del pasado nos sirvió, por un lado, para desviar la atención de los informantes sobre el objeto de estudio de nuestras grabaciones y, en segundo lugar y como dijimos arriba, bajar el filtro afectivo al tratar un tema del que se había informado previamente y que además no presentaba serias dificultades a los estudiantes desde el punto de vista del idioma, debido a que el contenido pertenece a

niveles inferiores de instrucción. Esta parte derivó en una conversación sobre las impresiones en torno a la cultura española, que constituye la segunda parte de la entrevista.

Parte dos. Los informantes comentan las imágenes que tenían de España antes de su estancia, contrastándola con lo experimentado una vez en la cultura meta. Esta parte nos aportó información sobre las estructuras usadas para expresar desacuerdo, ya que se estimuló la expresión de opiniones divergentes tal y como explicaremos en el siguiente apartado.

Tabla 2. Estructura de la prueba

	PARTES Y DESCRIPCIÓN	OBJETO DE ESTUDIO	DURACIÓN
Prueba			
	1. El pasado: prueba distractora	-	5-10 min.
	2. Imagen sobre España	La atenuación para expresar desacuerdo	10-15 min.

3.3 Material

Para la prueba distractora no se diseñó ningún tipo de material específico, sino que se pidió al informante que explicara cómo era su vida durante su infancia y cuáles eran sus hábitos antes de llegar a España. Para la parte dos de la entrevista el investigador contó con un listado de afirmaciones sobre la cultura española, si bien se recurrió a consultarlo raras veces, ya que la conversación fluyó de manera natural. En la mayoría de las ocasiones, cuando los estudiantes hablaron de sus hábitos antes de llegar al país, el investigador tuvo la oportunidad de conducir la conversación de manera fluida hacia las imágenes preconcebidas que tenían los informantes sobre la cultura española para pasar posteriormente a refutarlas, lo que provocó respuestas por parte de los informantes en las que se expresaba diferente opinión a la del investigador. Por ejemplo, si el informante afirmaba que le gustaba el clima de España, el investigador comentaba el lluvioso invierno que habían pasado. Los

siguientes ejemplos ilustran cuatro maneras diferentes de la intervención del entrevistador y las respuestas que provocaron.

Ej. 1. Introducir un tema nuevo afirmando o negando categóricamente. El ejemplo siguiente sería de negación.

Informante 1: *Sí, para mí me gusta pensar que los gentes españoles y la gente francés porque hay diferencias ... para mí en España sí la mayoría de la gente son simpático y le gusta ayudar a las otras personas en la calle quizás.*

Entrevistador: *Y ruidosos, no somos ruidosos. No es verdad.*

Informante 1: *¿Ruido? Sí, sí, sí. Porque creo que cuando la gente española hablar la voz es muy alto, sí sí sí, no no no pero en francés es ...*

Ej. 2. Expresar opinión contraria a la del interlocutor.

Informante 6: *Ah, sí me gustaría pero creo que no podré ir mucho lejos de mi ciudad porque tengo mis amigos. Mi ciudad es muy fea, es como Alicante (...)*

Entrevistador: *Alicante es muy bonita (interrumpe).*

Informante 6: *Porque hay el mar. Hay el mar y el castillo pero después no hay nada más.*

Ej. 3. Defender el estereotipo contrario al defendido por el interlocutor.

Informante 8: *La comida es muy bien. No me gusta toda la carne. Sí, España tiene muy, muy carne y no me gusta. Pero hay mucho pescado.*

Entrevistador: *Los españoles no comen mucha carne.*

Informante 8: *¿Sí? Nooo.*

Ej. 4. Realizar una pregunta polar sobre un estereotipo negativo sobre la cultura meta.

Investigador: *¿Te parece que somos puntuales?*

Informante 5: *No.*

Investigador: *Ah, vale.*

Informante 5: *En Dinamarca por ejemplo con el autobús, los autobuses en Dinamarca van a las dos y a las dos el autobús viene y uno un minuto más tarde pero aquí es como no pasa nada que si el autobús esta tarde o la gente...*

Como puede observarse, el objetivo fue motivar la producción de muestras de lengua en las que se expresara opinión divergente, dejando libre al informante para decidir sobre el uso o no de la atenuación, así como sobre el grado de atenuación y los EA seleccionados en el caso de que optara por este recurso.

3.4 Procedimiento

Para la realización de las grabaciones se utilizó una grabadora digital como instrumental básico de las pruebas. Las grabaciones se realizaron entre el 15 de marzo y el 31 de mayo de 2011 y tuvieron lugar en la sala de tutorías del Centro Superior de Idiomas de la Universidad de Alicante y en salas de estudio para doctorandos de la Biblioteca General de dicha universidad. La decisión de que la muestra se tomara abarcando tan breve segmento de tiempo nos pareció beneficioso para la investigación ya que, a pesar de las diferencias entre los informantes, la muestra sería homogénea en cuanto a instrucción, debido a que los informantes estaban en el mismo grupo, con lo que usaban un mismo manual, seguían un mismo programa y contaban con un periodo de inmersión en España similar en tiempo y zona geográfica. Las salas, por otra parte, nos parecieron una ubicación informal, ya que no son los espacios dedicados normalmente a pruebas ni exámenes sino a tutorías, con lo que los estudiantes estaban habituados a ellos, hecho que nos pareció que influiría positivamente creando un ambiente distendido que propiciaría una colaboración cómoda y carente de estrés por parte de los estudiantes. A este respecto, hay que señalar que la propuesta que se hizo a los estudiantes fue la de una conversación informal, objetivo que pensamos se cumplió con creces y que puede constatarse a través de la audición de las conversaciones, en las que se aprecia el tono informal y distendido de las entrevistas (las grabaciones constan en CD en la Biblioteca de la Universidad Antonio de Nebrija). Es necesario indicar que la información que se dio a los informantes sobre el objetivo de las grabaciones no se corresponde con los objetivos de la investigación. Se informó explícitamente de que el objeto de estudio era comprobar la adquisición del uso del pasado, contenido que pertenece al nivel de instrucción A2. En ningún momento se indicó a los estudiantes que el verdadero objeto de estudio era el uso de EA en situaciones de desacuerdo. Por otra parte, también se informó de que la conversación sería grabada. La duración de cada una de las entrevistas fue aproximadamente de veinte minutos, incluyendo saludos y despedidas, toma de contacto, conversaciones al margen y realización de la prueba. Sin embargo, se seleccionaron las partes en las que los informantes expresaron su opinión, que se produjo al abordar temas relacionados con la cultura española en lo concerniente a costumbres sociales. Una vez seleccionados los fragmentos específicos que contenían opinión divergente, estos se transcribieron siguiendo las convenciones del grupo de investigación Val.Es.Co (Briz 1995: 40-41). A este respecto es necesario indicar que se utilizaron aquellos símbolos cuya pertinencia

era relevante para los objetivos de nuestro trabajo, de manera que solo en casos concretos se recurrió a indicar rasgos de entonación, pausas, alargamientos, etc., ya que nuestro objeto de estudio eran fundamentalmente los EA en los que intervienen procedimientos léxico-semánticos, sintácticos, morfosintácticos y morfológicos (Ballesteros 2002; Montecino 2004; Oliver 2005; Hidalgo 2006), en los que las estructuras epistémicas adquieren especial relevancia y sirven específicamente para estructurar la clasificación de los elementos atenuantes (Ferrari 2003; Holmlander 2005), así como las estrategias atenuadoras, para cuya clasificación recurrimos a los criterios pragmáticos, semántico-pragmáticos y dialógicos de Briz (2005, 2006). La relación de símbolos utilizados puede consultarse en la tabla 3:

Tabla 3. Convenciones de transcripción.

SÍMBOLO	SIGNIFICADO
///	Pausa de un segundo o más.
°()°	Fragmento pronunciado en un tono de voz más bajo, próximo al susurro.
(RISAS)	Cuando acompañan al margen de los enunciados.
aaa	Alargamientos vocálicos.
nn	Alargamientos consonánticos.
¿?	Interrogaciones.

Además, utilizamos las mayúsculas en negrita (ej. **NO**) para simbolizar las producciones rotundas o con tono cortante que han sido el origen y motivación del presente trabajo, cuyo matiz no aparece reflejado en ninguno de los símbolos establecidos para el corpus tomado como referencia. Los fragmentos suprimidos aparecen marcados entre paréntesis y puntos suspensivos, y las frases inacabadas de los informantes con puntos suspensivos siguiendo las reglas de puntuación. Otro aspecto importante a tener en cuenta sobre la transcripción es que los ejemplos incluyen los errores originales, si bien indicamos la forma correcta en aquellos casos en los que nos parezca necesario para la comprensión del mismo. Por otra parte, hemos destacado en negrita las palabras o estructuras sobre las que nos centraremos en este análisis y que constituyen realmente nuestro objeto de estudio.

4 Resultados

Las muestras de lengua recogidas en este análisis son enunciados en los que los informantes usaron EA para expresar opinión contraria a la del interlocutor en conversaciones sobre su experiencia de inmersión en la cultura meta fundamentalmente, si bien en ocasiones la opinión divergente apareció al hablar de su

propia cultura e incluso de aspectos más personales relacionados con sus estudios o planes futuros. Incluimos la intervención del entrevistador en los casos en los que su intervención es necesaria para la interpretación de las reacciones del informante durante el proceso dialógico. La opinión divergente se refiere a enunciados en los que el informante deja ver que no está de acuerdo total o parcialmente con el entrevistador. A este respecto, es necesario indicar que hemos recogido tanto las respuestas afirmativas como las negativas, siempre y cuando estas expresen que no se está de acuerdo. A lo largo de este capítulo, aparecen todos y cada uno de los enunciados obtenidos del corpus que indican opinión contraria o divergente, clasificados en categorías y subcategorías atendiendo al grado de atenuación. Sobre las intervenciones del entrevistador, indicamos entre paréntesis bien el tema de la conversación, bien la intervención que hizo y que motivó la respuesta del informante, pero en ningún momento la transcripción completa de la conversación, ya que esto excedería tanto el volumen como los objetivos del presente trabajo. Por otra parte, y con el objetivo de facilitar la explicación de los ejemplos, las palabras más relevantes sobre las que recae este análisis cualitativo aparecen destacadas en negrita, como ya indicamos, y al final de la intervención aparece entre paréntesis el número correspondiente al informante que ofreció la muestra. Antes de detallar el análisis es necesario indicar que todas las respuestas en las que los informantes expresan opinión divergente aparecen atenuadas, con la única excepción de dos respuestas pertenecientes a un mismo informante, donde este corrige la respuesta del interlocutor de una manera directa, contraviniendo así los principios y máximas conversacionales al atentar contra la imagen del interlocutor, expresando desacuerdo total sin atenuación. Las intervenciones son las siguientes¹:

(Sobre su futuro: *¿enseñando francés en Francia?*)

y español. NO.

(Ah, *¿español?*)

No, francés y español. En Alemania SIEMPRE tienes dos asignaturas, entonces yo quiero ser profesora de francés y español en un instituto y sí, eso es mi profesión que quiero practicar.

(*¿Y estarás casada con dos hijos?*)

Tres. (RISAS)² (10)

¹ Este informante también expresó opinión contraria a la del interlocutor usando estrategias atenuadoras en otras ocasiones, cuyos ejemplos aparecen posteriormente.

² No consideramos aquí las risas como atenuación sino como reacción al darse cuenta de la falta de la misma.

Las respuestas que se obtuvieron cuando los informantes expresaron opinión divergente se resumen en cuatro tipos, que explicamos y ejemplificamos con detalle a continuación y presentamos graduadas de menor a mayor atenuación: 1. Respuestas polares con los adverbios *sí/no*, en las que se expresa un desacuerdo total. Nos parecen las menos atenuadas, ya que en primer lugar se expresa de manera rotunda el rechazo total hacia la opinión del interlocutor con los adverbios de afirmación o negación y solo después de un intervalo de tiempo aparece la atenuación; 2. Respuestas en las que el informante expresa desacuerdo a través de verbos epistémicos que le permiten expresar su opinión en primera persona, si bien posteriormente se sirve de estructuras impersonales generalizadoras para preservar su imagen; 3. Respuestas con el adverbio de afirmación *sí* más *pero*, que vienen a dar la razón al interlocutor con reservas e indican acuerdo con restricción; 4. Respuestas con *sí* más adverbios de duda, que expresan un acuerdo tácito, ya que se le da a entender al interlocutor que solo es posible que tenga razón, esto es, se le hace consciente de que su opinión no se refuta pero que se la enmarca en el sistema de la duda o probabilidad. En nuestra opinión, la atenuación mínima sería la de las respuestas tipo 1, siendo la mayor atenuación la manera de expresar una opinión contraria a través de las estructuras de las respuestas de 4. A continuación detallamos las características de cada uno de los grupos, incluyendo subdivisiones en subgrupos, ilustradas con los ejemplos del corpus. Dentro de cada apartado, además, hacemos un intento de subclasificación de las respuestas, desde las menos a las más atenuadas, al igual que hicimos para la clasificación de las respuestas en los 4 grupos generales expuestos arriba. Para ello, en este estudio cualitativo hemos tenido en cuenta diferentes factores dentro de la misma respuesta. Estos factores, que han determinado las subclasificaciones y que iremos explicando a lo largo de este apartado a partir de los ejemplos correspondientes del corpus son: la ausencia o no de adverbios de afirmación y negación para refutar lo dicho por el interlocutor, la presencia o no de explicaciones o justificaciones, la presencia de adversativas con *pero* que indicarían un acuerdo parcial, la anteposición remática del acuerdo o desacuerdo, los elementos matizadores referentes a grados, la cantidad de refuerzos y la postposición de los verbos de opinión a posiciones de cola en la frase. En algunos casos, y debido a su importancia en los ejemplos concretos, hemos tenido en cuenta también factores suprasegmentales como la risa, el alargamiento de los adverbios de afirmación y negación, así como el tono y el volumen de la pronunciación de sonidos consonánticos y vocálicos y en ocasiones de fragmentos completos de los

enunciados. Debido a que se trata de un estudio cualitativo, no solo hemos tenido en cuenta la relación directamente proporcional entre cantidad de atenuadores y grado de atenuación, sobre la que existe consenso en las investigaciones recientes, sino también los factores cualitativos indicados arriba, así como la coexistencia e interrelación de estos en un mismo enunciado y/o intervenciones.

1. Respuestas³ en las que se refuta la opinión expresando desacuerdo total. Este tipo se caracteriza por el uso del adverbio de afirmación *sí* y el adverbio de negación *no*, dependiendo de si el enunciado del interlocutor es negativo o afirmativo respectivamente. Este tipo de respuestas nos parecen las menos atenuadas y hemos de decir que son las más frecuentes⁴, además de ser el único tipo de respuesta que se repite en todos y cada uno de los informantes que ofrecieron respuestas de opinión⁵. Dentro de este grupo a su vez existen diferentes subgrupos. El primer subgrupo lo componen los ejemplos 1, 2, 3 y 4, por tratarse de casos en los que la atenuación se hace esperar a una segunda intervención. El ejemplo 1 se caracteriza porque la rotundidad del adverbio *no* se ve subrayada por la estructura de valoración negativa que se aplica a la comida española, en este caso las tapas. El enunciador⁶ dice "*no, no está la mejor*". Esta aserción rotunda hace que se produzcan las risas que, como veremos en otros ejemplos, suelen aparecer en casos en los que el enunciador necesita compensar la agresión que supone para la imagen del destinatario expresar opinión contraria de una manera tan vehemente. Una confirmación de ello es también la extensa explicación posterior y la conclusión positiva que sirve para amortiguar la rotundidad con que se empezó a opinar sobre las tapas: "*es muy bueno....sí, claro*", que debemos interpretar como 'no es algo tan original porque en mi cultura también existe algo similar pero son comida y obviamente están buenas'. Como vemos, solo después del *no* rotundo y la valoración negativa aparece la risa como elemento atenuador, y solo al final de la extensa explicación -después de haber hecho varias críticas y tras una pausa- aparece el acuerdo aparente que cierra la intervención (*sí, claro*) produciendo un efecto mitigador sobre lo dicho anteriormente⁷.

Ej. 1

³ A partir de aquí nos referiremos con *respuesta* al enunciado o reacción del informante respecto a lo dicho por el entrevistador, aunque la intervención de éste no sea formalmente una oración interrogativa.

⁴ El análisis cuantitativo del corpus está en curso y podrá consultarse en un futuro trabajo.

⁵ De los 14 informantes solo el informante 4 no produjo ningún tipo de respuestas de opinión contraria, ni siquiera de modo parcial. Al referirnos a respuestas de opinión, obviamente queremos decir opinión contraria, divergente o 'desacuerdo', función objeto de estudio de nuestro trabajo.

⁶ En este apartado sobre las muestras obtenidas en las entrevistas usaremos este término como sinónimo de 'emisor' y se referirá a los informantes estudiantes de E/LE. El término 'destinatario', por otra parte, hará referencia al interlocutor investigador.

⁷ Para Holmlander (2005) estructuras similares tales como *Sí, bueno, vale; No, sí, pero*, etc., expresarían concesión y estarían dentro del *Pseudoacuerdo*.

NO, no está la mejor (RISAS) Pienso que es nada especial. Con el tiempo ¡vaya! Que es especial, es muy famosa pero paella arroz con pocas cosas, también **tapas es nada**. Tenemos esto cada familia si tenemos cumpleaños o fiesta se hace un poco de bocadillo y algo para comer y aquí es algo famoso. Yo conozco un bar donde hay muchas tapas y **es muy bueno ///sí, claro.** (5)

Destaca también en este ejemplo no solo la falta de elementos aproximadores en el nivel léxico⁸, sino la presencia del elemento totalizador *nada*, que produce el efecto contrario al de mitigación. Los ejemplos 2 y 3 excluyen la valoración negativa, de manera que el informante parece estar eximido de contrarrestar el efecto amenazante de la afirmación, hasta que la reacción del informante le hace dar una respuesta más satisfactoria, ahora atenuada. En ambos ejemplos se trata de explicaciones necesarias debido a las exigencias del interlocutor no satisfecho, mientras que en el ejemplo 4, también sin valoración negativa, aparecen las risas como reacción y evidencia de la rotundidad del enunciado, como si los dos interlocutores descubrieran en este tipo de respuesta un matiz cortante y, por lo tanto, inadecuado o descortés, hecho que se confirma posteriormente a través del interlocutor, quien se da cuenta de que obvió el principio de cooperación y decide rectificar dando una pequeña explicación, introducida con una estructura típica para excusas.

Ej. 2

(¿Te parece que somos puntuales?)

NO. (9)

(Ah, vale)

En Dinamarca por ejemplo con el autobús, los autobuses en Dinamarca van a las dos y a las dos el autobús viene y uno un minuto más tarde pero aquí es como no pasa nada que si el autobús esta tarde o la gente...

(¿Qué va a pasar?)

Pero también en las clases en Dinamarca empiezan a las 8 o las 9.

Ej. 3

(Pero tú querías trabajar en Nueva York o vivir en Nueva York.⁹)

NO.

(¿No?)

Yo quiero trabajar en España y también Inglaterra y ... (14)

⁸ Elementos aproximadores de grado son adjetivos y/o adverbios y locuciones adverbiales de cantidad, grado, etc., según la clasificación de Oliver (2005), y que pertenecen al nivel léxico. Ejemplos de estos elementos serían *bastante* y *poco* (cantidad) y *algún modo*, *aproximadamente* y *más o menos* (grado).

⁹ La afirmación del entrevistador se basó en la información obtenida a partir de una redacción que la estudiante había realizado para el curso.

Ej. 4a

(Pero este invierno ha hecho mucho frío)

NO.

(Ah, ¿no?)

(RISAS)¹⁰ (12)

Ej. 4b

(Para mí, sí)

Es que comparado al tiempo que se acostumbra ha hecho frío pero bien

(...) (12)

El segundo subgrupo estaría formado por aserciones que incluyen el adverbio de negación *no* pero que pierden fuerza o rotundidad al incluir a continuación la explicación o justificación que compensa la asertividad, potencialmente agresora para el interlocutor por expresar una idea contraria a la que él formula. En un intento de graduar también las de menor a mayor atenuación, presentamos los ejemplos ordenados como se detalla a continuación. En el ejemplo 5 se carece de cualquier estructura explícita de atenuación (*verbos epistémicos*, etc.,¹¹) para expresar la opinión. El ejemplo 6 contiene una justificación que compensa el *no* rotundo. En el ejemplo 7 se valoran positivamente las tapas después de haber afirmado que no son la mejor comida del mundo y a ello se añade una justificación. Finalmente, en el ejemplo 8 aparece la estructura de opinión con el verbo epistémico *creer*, que exime por su carácter atenuador implícito de cualquier tipo de justificación o explicación extra.

Ej. 5

(¿Italia es más desorganizada que España?)

NO, Italia es un carácter diferente. En Italia tenemos organización por italianos... (11)

Ej. 6

(Y sobre la puntualidad. ¿Somos puntuales?)

No, pero no me molesta. Yo tampoco soy puntual. (6)

Ej. 7

(La comida española es la mejor del mundo)

NO, las tapas están bien pero no me gusta la pez. (13)

¹⁰ No consideraremos las risas aquí como elemento atenuador sino más bien como reacción de ambos interlocutores a la falta de atenuación.

¹¹ Las clasificaciones que hemos tenido en cuenta para este análisis cualitativo de los elementos atenuadores como los verbos epistémicos, etc., son las de Ferrari 2003, Ballesteros 2002, Montecino 2004, Oliver 2005, Holmlander 2005 y Briz 2005-2006.

Ej. 8

(¿Dónde estarás en el futuro? Vivirás en España)

No, creo que estaré en Dinamarca. (8)

El tercer subgrupo estaría formado por respuestas caracterizadas por la repetición de los adverbios *sí* y *no*¹² pero que no suponen un incremento de la "agresividad" de la afirmación debido a esta característica, sino que producen el efecto contrario¹³. Todos estos casos, excepto el ejemplo 11, incluyen una explicación posterior sobre el porqué de lo enunciado, incluyendo la mayoría de ellos alguna estructura atenuadora extra: *creo que* en los ejemplos 9, 11 y 12 y *así y como eso*¹⁴ en el ejemplo 10. Podemos concluir que lo que se afirma con rotundidad se atenúa gracias a la repetición, seguido de una explicación con un verbo epistémico.

Ej. 9

(Los españoles no somos ruidosos)

Sí, sí, sí. Porque **creo que** cuando la gente española hablar la voz es muy alto, **sí, sí, sí (...)** (1)

Ej. 10

(Pero las chicas inglesas siempre llevan jerseys así hasta arriba y botas)

No, no las camisetas escotadas, así, y las faldas muy corto y los zapateros como eso. (2)

Ej. 11

(¿Y son antipáticos?)

No, no, no, soy simpáticos, yo creo. (7)

Ej. 12

(Los españoles son antipáticos.)

No, no, creo que no. Puedo preguntar personas en la calle, sabes dónde está este lugar y los empleados como en el autobús son **más o menos simpáticos (...)** (3)

Además de esta característica común a este grupo de ejemplos, cada uno cuenta con su especial idiosincracia. En 9 la reiteración sería más insistente, al punto de retomarse al final de la intervención, de manera que abre y cierra el enunciado,

¹² Procedimiento de *minimación léxica* (Holmlander 2005).

¹³ Efecto similar ocurre con el uso iterativo del imperativo en español. Si tomamos los ejemplos: *toma, toma; abre, abre; pase, pase*; vemos que la repetición se hace necesaria para que el acto comunicativo se interprete como una invitación o un ofrecimiento y no como una orden. Puede consultarse este uso del imperativo en Matte Bon, 1999: 94.

¹⁴ Es necesario indicar que el informante en este caso acompañó con gestos la producción de los elementos atenuadores para facilitar la comprensión por parte del interlocutor, que podría sustituir el efecto mitigador que hubiera producido una explicación lingüística.

dejando pocas opciones al interlocutor de diferir y dotando al enunciador de una actitud de seguridad. En 10 la explicación lingüística que no se produce se suple con el lenguaje gestual, tal y como explicamos en la nota 14. En 11 la estructura epistémica aparece en posición postpuesta a modo de coletilla y cierra el enunciado de manera similar a como se produce en el ejemplo 9, si bien pierde fuerza al tratarse de un verbo epistémico¹⁵. En 12 la rotundidad se compensa de manera extra, no solo con el verbo epistémico sino con el uso del grado que supone la aproximación *más o menos* sobre un adjetivo positivo aplicado a los españoles, opuesto al negativo expresado por el interlocutor. Un cuarto subgrupo estaría formado por respuestas más atenuadas en las que el informante transforma la aserción del interlocutor en preguntas usando los adverbios de afirmación y negación, expresando así su incredulidad y dando paso a su propia opinión. En el caso del ejemplo 13 vemos la opinión contraria con el adverbio opuesto, si bien difiere del primer grupo dentro de este apartado (ejemplos del 1 al 4) por la atenuación que implica el alargamiento vocálico de la pronunciación del adverbio que el informante usa para responder a su propia pregunta. En el segundo caso, el ejemplo 14, la atenuación se produce al introducir una explicación a la pregunta que soporta la duda o incredulidad expresada en ella. Esta pregunta que cuestiona la opinión del interlocutor se apoya además con un ejemplo que “excusa” la opinión diferente expresada.

Ej. 13

(Los españoles no comen mucha carne.)

¿Sí? Nooo. (8)

Ej. 14

(¿Te parece un estereotipo la fiesta? Porque la gente no sale tanto entre semana.)

¿No? Yo he visto que es por ejemplo tengo mi compañero que es también español (...) sale el miércoles casi siempre sale. (12)

El siguiente subgrupo estaría formado por respuestas en las que se aprecia poca decisión a la hora de expresar opinión. El ejemplo 15 recuerda al subgrupo anterior por el alargamiento vocálico de la respuesta, en este caso el adverbio de afirmación *sí*, pero difiere de aquel en tanto que no aparece la pregunta que cuestiona la opinión del interlocutor.

Ej. 15

(Pero el tiempo no es bueno.)

¹⁵ Para Haverkate este desplazamiento produciría una asertividad débil (Haverkate, 1994: 125-126).

Sííí porque en Dinamarca todo el tiempo hace lluvia y... (9)

En el ejemplo 16 la opinión contraria a través del adverbio de negación se realiza a través de la pronunciación débil del adverbio, a la que se añade después la explicación. Este tipo de pronunciación indicaría la falta de decisión.

Ej. 16

(Tú en el futuro serás no sé traductora.)

No °()° me gustaría trabajar en la moda. (14)

Los ejemplos 17 y 18 se caracterizarían por la emisión de sonidos consonánticos que expresarían duda¹⁶ antes de realizar la aserción y por que ambos vendrían seguidos de una explicación. En el ejemplo 18 la duda vendría reforzada además por una pronunciación débil del adverbio, una vez que este ya se ha articulado fonéticamente¹⁷.

Ej. 17

(Entonces si yo voy a trabajar a Dinamarca voy a ser un desastre.)

Mm, no, por eres española. (9)

Ej. 18

(Y la gente es muy simpática. Siempre el estereotipo los españoles son muy simpáticos.)

Nn No °()° **es difícil aquí porque somos inglesas,** la gente no no no no nos gusto gusta ¿sí? (14)

Finalmente, en esta subclasificación quedaría un único ejemplo en el que el informante expresa opinión contraria con el adverbio opuesto al usado por el interlocutor y en la que, sin embargo, todavía se percibe atenuación. La estrategia utilizada por el informante es desplazar al pasado su propia opinión, con lo que consigue, por un lado, poder expresarla y, por otro, estar en desacuerdo con su interlocutor, que habla sobre el presente, de una manera cortés, ya que se presenta un contenido positivo. Esta estrategia de evitación se repite de nuevo al eludir terminar la frase adversativa con *pero* y se sustenta todavía más cuando se expresa el acuerdo ("en el momento no"), si bien inmediatamente se descubre el acuerdo parcial a través de la matización "durante el fin de semana". Este caso puede considerarse un ejemplo de evitación reiterada para no contradecir al interlocutor, si bien la interpretación final sería un desacuerdo total camuflado de acuerdo parcial. El

¹⁶ Hemos tenido en cuenta la duda en nuestro análisis por considerarse uno de los procedimientos léxico-semánticos de la atenuación (Hidalgo 2006).

¹⁷ No consideramos duda la pregunta ¿sí? con la que el informante cierra el enunciado, ya que se trata de una pregunta de gramática sobre el verbo *gustar* y no propiamente sobre el contenido de la opinión.

interlocutor se niega a afirmar que sí hace buen tiempo y para ello busca diferentes alternativas (*En febrero sí hacía buen tiempo, ahora no hace buen tiempo el fin de semana*) que como receptores nos llevan a la ineludible interpretación que es contraria a nuestra opinión: sí, sí hace buen tiempo.

Ej. 19

(Sobre el tiempo. *No hace tan buen tiempo. ¿Te decepcionó?*)

En febrero sí hacía muy bien pero ahora, en el momento no durante el fin de semana. (10)

2. Respuestas en las que se expresa diferente opinión a través de un verbo epistémico en primera persona del singular más una estructura impersonal ("*los españoles*", "*en Alemania somos*",¹⁸ "*todo el mundo*"), que sirven junto con otros elementos -subrayados en los ejemplos- para atenuar lo expresado. Respecto a los dos primeros ejemplos (20 y 21), nos parecen menos atenuados que el tercero porque la estructura de opinión personal encabeza la frase. En el tercer ejemplo (22), sin embargo, el informante prepara al interlocutor antes de aventurarse a expresar su opinión en primera persona. Comparando los dos primeros ejemplos, pensamos que el informante del primero (ej. 20) se encuentra más implicado personalmente, ya que hace uso de la primera personal del plural *nosotros* ("*somos*") al expresar su opinión. Por otra parte, el hecho de querer recurrir a una comparación a favor de su cultura - que nosotros interpretamos como '*nosotros los alemanes somos más fijados que los españoles*' le hace intuir que podría ser descortés, así que incluye una nueva atenuación, esta vez más personal e individualizada, a través del minimizador léxico *un poco*. Además, en este ejemplo se observa la modulación del adjetivo *fijados* con el cuantitativo minimizador *un poco más*, no "*mucho más*", de manera que se asegura el efecto atenuador del enunciado.

Ej. 20

(Sobre los cambios de carreras entre los jóvenes: *¿Los alemanes estáis más seguros?*)

(...) ***Creo que en Alemania somos un poco más fijados ¿se dice?*** (10)

En el siguiente ejemplo, la opinión personal desaparece y se elude la responsabilidad de lo dicho, que pasa a recaer en la reputación de todos los españoles, algo que puede equivaler a un *se dice, se comenta, es un rumor*, pero que en ningún caso sería igual a *lo digo yo*.

Ej. 21

¹⁸ Consideraremos esta estructura como impersonal equivalente a *los alemanes*.

(Los españoles son puntuales)

Creo que los españoles tienen una reputación que es todos los españoles llegan más tarde a las clases. (1)

En el ejemplo 22, al que nos referimos anteriormente, aparecen toda una serie de preliminares tales como risas y explicaciones y, además, en el momento en que el informante puede seleccionar entre ser asertivo o mitigar el efecto de sus palabras, se decanta por lo segundo a través del procedimiento de la lítote, diciendo que los españoles "no se preocupan mucho por la puntualidad ni el tiempo" en lugar de decir *se preocupan poco* o *no se preocupan nada*.

Ej. 22

(La puntualidad en la universidad: La universidad, la gente te parece puntual para el trabajo o los estudiantes)

(Interrumpe con RISAS)¹⁹

*La puntualidad es un poco extranjero porque es un rumor que en Inglaterra las personas todo el tiempo muy puntual. **Creo que los españoles no se preocupan mucho con el tiempo y la puntualidad pero no es una problema.*** (2)

El verbo epistémico usado, que salvo en una excepción es *creer* en nuestro corpus, puede aparecer también en una oración negativa, atenuando de esta manera elementos que aparecen posteriormente en la oración, y que posiblemente el interlocutor perciba como demasiado rotundos para ser utilizados sin atenuación. Es el caso de la estructura impersonal con el adjetivo *todo* "*todo el mundo*", pronunciado con énfasis, y seguida de la objeción que supone el uso del conector *pero*. Los dos únicos ejemplos aparecidos en el corpus son del mismo informante:

Ej. 23

(¿Te parece que los jóvenes quieren estudiar mucho, saben lo que quieren?)

*No creo que no entienda no entienda inglés y es un poco loco porque es **no creo que TODO el mundo necesita hablar inglés pero** es...* (14)

La precaución por proteger su imagen y optar por el uso de *no creo*, se mitiga mucho más en el ejemplo 24 haciendo uso del elemento suprasegmental de la risa.

Ej. 24

(Sobre los jóvenes: Tienen estilo.)

No creo (RISAS) pero es muy diferente en Inglaterra, es es ¿vintage? (14)

¹⁹ No consideraremos las risas en este ejemplo como elemento atenuador sino más bien como reacción a lo dicho por el interlocutor.

Una alternativa a los verbos epistémicos es la estructura "*para mí*", que aparece en el ejemplo 25, donde se expresa diferente opinión y que en realidad es como una respuesta negativa a la pregunta del entrevistador, aunque este desacuerdo se matiza haciendo referencia a "*la mayoría de la gente*" y usando el adverbio de duda *quizás*. En nuestra opinión, esta sería la estructura más atenuada, seguida de las estructuras *no creo que*, siendo la menor atenuación la estructura *creo que*, donde la opinión dentro de esta serie en primera persona es la más asertiva, como dijimos, por la presencia del verbo epistémico en su forma afirmativa.

Ej. 25

(¿*Piensas que los estudiantes son antipáticos?*)

Para mí en España sí la mayoría de la gente son simpático y le gusta ayudar a las otras personas en la calle quizás. (1)

3. Expresiones en las que se expresa acuerdo casi total pero se incluye un pequeño porcentaje de desacuerdo que se matiza en la mayoría de las ocasiones con adversativas con *pero*, aunque aparecen estructuras y matices de otro tipo que veremos a continuación. La primera subcategoría, que corresponde al subgrupo de respuestas menos atenuadas, se caracteriza por apoyar en un principio sin atenuación las afirmaciones del interlocutor, que en muchos de nuestros ejemplos se refieren a aspectos negativos de la cultura del interlocutor, pero cuya crítica acaba reparándose posteriormente. Las intervenciones en las que se observa este procedimiento son los ejemplos del 26 al 31. En el primero la falta de atenuación se debe a la ausencia de alguna expresión explícita de acuerdo, de manera que la muestra, aunque indica acuerdo parcial justificado con *pero*, se asemeja a una corrección o rectificación del mensaje del emisor. La inclusión del adverbio de afirmación *sí* en el siguiente ejemplo (ej. 27) como exponente explícito de acuerdo, hace que esta intervención sea más atenuada que la anterior.

Ej. 26

(*Pero en España hay rubios.*)²⁰

Pero no tantos. (10)

Ej. 27

(Hablando del aceite de oliva y su uso en la cultura española: *Pero es sano*)

Sí, pero no mucho.²¹ (12)

²⁰ Incluimos este ejemplo en esta sección, además de por su estructura con *pero*, porque en la conversación el hecho de no haber muchos rubios en España era visto como algo negativo, ya que era la causa por la que la informante llamaba la atención en círculos sociales, cosa que la molestaba en cierto grado.

El ejemplo 28 sería similar pero el informante llevaría a cabo la corrección de su interlocutor, permitiéndose la libertad de terminar su frase, que en este caso sirve para restringir o limitar el adjetivo que el interlocutor hace extensivo y general a toda la ciudad. Además, la falta de atenuación en este acuerdo parcial, se agudiza con la adversativa con *pero* posteriormente, que de nuevo quita valor a lo anterior de una manera muy rotunda que debemos interpretar como 'tú interlocutor dices que la ciudad es muy bonita y yo digo "solo porque hay mar" y además matizo o subrayo "pero no hay nada más"'. El uso de la estructura totalizadora *nada más* acentuaría la "radicalidad" de la aserción y, por consiguiente, la falta de atenuación, que no sería sino una continuación de la primera intervención del informante, que desde el principio se salta una de las normas de cortesía al valorar negativamente la ciudad de interlocutor.

Ej. 28

Mi ciudad es muy fea, es como Alicante.

(Interrumpe²²: *Alicante es muy bonita*)

porque hay el mar. Hay el mar y el castillo ***pero*** después no hay nada más. (6)

La reacción por parte del interlocutor no se hace esperar (ejemplo 29), a lo que el informante esta vez responde de una manera más atenuada a través del *sí* explícito y repitiendo las palabras del interlocutor expresando de esta manera que está de acuerdo con lo expresado. Solo posteriormente es cuando aparece la objeción con la adversativa. Es como si el informante se contuviera después de haber intuido el posible conflicto con el interlocutor en su anterior intervención. Este nuevo tipo de respuesta dada como réplica del informante (ejemplo 29) la recogemos en el último grupo, donde analizamos respuestas en las que se repite lo expresado por el interlocutor antes de expresar el desacuerdo. Interpretando al detalle el ejemplo, el informante expresa acuerdo con el interlocutor en lo que respecta a la ciudad de éste, si bien limita el desacuerdo permitido dentro de los límites de la cortesía, que en este caso concreto consistiría en referirse solo a su ciudad. La interpretación que haríamos sobre el ejemplo sería algo como 'las dos son feas pero si no me permites decir que la tuya es fea, estaré de acuerdo diciendo que tiene vida y al menos podré decir que la mía no me gusta'.

²¹ Este ejemplo puede parecer en principio un caso de lítote donde el informante quisiera decir *poco* ('El aceite de oliva es bueno pero poco'). Sin embargo, según avanzó la conversación, se pudo comprobar que el informante se refería a *no tanto*, es decir, 'el aceite de oliva es sano pero no es necesario poner tanto en todo tipo de comida'.

²² No hemos utilizado el símbolo de solapamiento en esta intervención ya que no se trata de producciones simultáneas de los diferentes interlocutores sino de una interrupción del informante por parte del entrevistador.

Ej. 29

(Hay vida.)

Sí, hay vida pero mi ciudad no me gusta (...) (6)

En el ejemplo 30, después de apoyar la opinión de que los españoles son impuntuales y bajo un aparente acuerdo materializado por el *sí*, el informante atenúa su afirmación ocultando la responsabilidad de su propia opinión en la estructura impersonal "los daneses" y expresando modestamente a modo de coletilla que se trata no ya de un hecho o verdad inamovible, tal y como había empezado expresando, sino tan solo de su propia opinión (*creo que*). Esta restricción de acuerdo es lo que nos lleva a incluir dentro de este grupo con *pero* el ejemplo.

Ej. 30

(Son impuntuales.)

Sí, para los daneses, en comparación creo que son. (7)

Un grado más de atenuación ofrece el ejemplo 31, en el que el informante duda y necesita de una pausa larga que le permita reaccionar antes de usar el adverbio que contradiga la opinión de su interlocutor. En lugar de responder *no* a la pregunta de si Alicante es la mejor ciudad de España que ha visitado, el informante reacciona con un *sí* que después de la pausa indica la no implicación con lo dicho, máxime cuando como ocurrió en el ejemplo 28 expone el único ejemplo que justifica la afirmación de su interlocutor: "porque es la playa", y añade la objeción unida a una estructura impersonal que, al igual que ocurrió en el ejemplo 30, le permite eludir su responsabilidad sobre lo dicho, que implica estar en desacuerdo con el interlocutor.

Ej. 31

(¿Y Alicante es la mejor ciudad de España que has visitado?)

/// Sí, porque es la playa pero eh hay las gentes que me dicen que

Valencia es muy bonita y Barcelona porque es la playa y la ciudad también. (1)

El segundo subgrupo está formado por respuestas en las que el no acuerdo se indica siempre explícitamente con el adverbio *sí* para pasar después a matizarlo con estructuras de opinión y una explicación, ya sea parca o extensa, como veremos en los siguientes ejemplos. Este subgrupo difiere del anterior porque el aparente acuerdo a través del *sí* no es el vehículo para destacar especialmente aspectos negativos de la cultura meta del interlocutor, sino que se trata de un verdadero acuerdo sincero con una restricción. Además, en este grupo no se delega la responsabilidad de la propia opinión en el anonimato a través de estructuras impersonales. El primer ejemplo de este subgrupo podría estar a caballo entre el subgrupo anterior y este segundo

subgrupo. Tiene en común con el subgrupo anterior el *sí* afirmativo, si bien se repara con la risa y con una estructura no general sino personalizada ("*eso que es mi impresión*"), con lo que no se elude la responsabilidad de lo dicho y, además, se transmite cierta modestia. Lo que difiere del subgrupo anterior y le da el carácter menos atenuado dentro de su subgrupo es la anteposición de la restricción al acuerdo con el interlocutor, que aparece en posición de apertura de la frase, y se asemeja a los ejemplos 26, 27 y 28 del primer grupo de esta categoría, que parecían correcciones del interlocutor. Sin embargo, el contexto atenuante que sigue la enunciación tales como las risas y el hecho de remarcar que se trata solo de una opinión personal, nos impide equiparlo a aquellos ejemplos.

Ej. 32

(*Pero somos muy abiertos*)

Durante la noche sí (RISAS) no pero eso que es mi impresión no pero aquí en la universidad es muy difícil de entrar en contacto con los españoles (...) y estoy un poco como estoy estoy rubio y todo diferente y me vean. (10)

Los ejemplos 33 y 34 siguen la estructura "sí, pero" de este subgrupo. En el primero no aparece ninguna explicación de lo expresado, mientras que en el segundo la explicación es generosa por parte del informante. El nivel de atenuación, por lo tanto, difiere de uno a otro siendo el más atenuado el ejemplo 34 como vemos a continuación, si bien comparten la característica subgrupala de ser acuerdos con matización:

Ej. 33

(Sobre la lengua inglesa en Inglaterra y en EE.UU.: *El vocabulario es el mismo*)

Sí, pero hay diferentes. (1)

Ej. 34

(Sobre la puntualidad en la universidad del país del informante. *Pero yo también ¿no?*)

Sí, pero los profesores y los estudiantes también prefieren estar en la clase antes de las 8, entonces empezamos a las 8 (énfasis²³) con todas las cosas. (9)

El tercer subgrupo estaría compuesto por respuestas en las que aparece el acuerdo explícito, pero se matiza el grado a través de estructuras claramente identificables de cuantificación o comparación (*no mucho, más o menos, no de la misma construcción, no frío cuanto en Italia*). El primer ejemplo de esta categoría nos

²³ Indicamos la pronunciación enfática entre paréntesis ya que es imposible usar la convención de las letras mayúsculas por tratarse de una cifra.

parece el menos atenuado porque el informante evita el uso de *sí* y recurre a la repetición de la objeción para mostrar que no está de acuerdo con el interlocutor. Posteriormente incluye una explicación a modo de justificación de su opinión que matiza o rebaja lo dicho al principio del enunciado, cerrando además con el minimizador léxico *un poco*.

Ej. 35

(Pero el clima este invierno fue muy frío.)

Pero no frío cuanto en Italia, no frío cuanto en Italia. *En Italia hace frío. Aquí ahora, en Italia están hoy a 15 grados, aquí están a 10 más, entonces es una diferencia un poco.* (11)

En el ejemplo 36 la atenuación viene desde el principio al aparecer el acuerdo con *sí*, si bien la objeción no se hace esperar, desatenuada al comparar las excelencias de las casas en Alemania con aspectos negativos de las viviendas en España. Al final, sin embargo, aparece la compensación a través de la estructura epistémica *creo que* seguida de una idea positiva sobre las casas en la cultura meta.

Ej. 36

(Las casa aquí son buenas, están bien.)

Sí, pero no de la misma construcción como en Alemania, que se oye **más ruido** entre los vecinos. En Alemania **no** se oye **tanto**, pero si están muy limpia y muy europeas. *Creo que*²⁴ eso ha cambiado en los años pasados. (10)

Finalmente, el subgrupo se cierra con la respuesta más atenuada, en la que el informante opta por estar de acuerdo en primer lugar y después usar el aproximador de grado más o menos. Cuando es consciente de la reacción de su interlocutor, que sigue difiriendo²⁵, en un intento de acercamiento de posturas y siguiendo las máximas de la conversación subraya el acuerdo o, más rigurosamente, subraya que no está en desacuerdo, para lo cual se sirve de la repetición del aproximador más o menos. Podemos considerar este ejemplo como una muestra de la cooperación y flexibilidad en la negociación, donde el discurso se adapta dependiendo de lo observado en el interlocutor.

Ej. 37

(Sobre los jóvenes: ¿Son guapos?)

Sí, más o menos. *¿No? ¿Por qué no? Sí, pero más o menos.* (8)

²⁴ No consideraremos aquí *creo que* dentro de nuestro análisis, ya que no está relacionado directamente con el tema del que se habla.

²⁵ El entrevistador realizó un gesto de desacuerdo, que provocó las preguntas *¿No? ¿Por qué no?* del informante.

El cuarto subgrupo estaría formado por respuestas en las que el informante expresa su acuerdo con el interlocutor repitiendo lo asertado por éste, llegando a usar a veces las mismas palabras, al principio de la intervención, para pasar posteriormente a explicaciones del desacuerdo con *pero*, verbos epistémicos o matices de grado para limitar el acuerdo. Son los ejemplos del 38 al 41.

Los criterios usados para la graduación de menor a mayor atenuación que hemos seguido han sido: si el informante expresa duda antes de decir algo positivo que tiene que ver con el contenido de la intervención anterior, si expresa acuerdo parcial repitiendo la idea del interlocutor con otras palabras, si dice algo positivo sobre lo que se le pregunta y usa un verbo epistémico y, finalmente, si repite exactamente lo dicho por el interlocutor aunque posteriormente aparezca el matiz de desacuerdo. Ilustrándolo con fragmentos del corpus nos encontramos con los siguientes ejemplos:

Ej. 38

(¿Y las tapas te parecen sanas?)

Eh, eh, son están buenas pero saludar²⁶ no puedo decirlo porque la mayoría de las cosas son frías. (12)

La menor atenuación le viene dada por la necesidad de recurrir a la duda o titubeo como estrategia para evitar el desacuerdo con *no*, que es evidente a pesar de decir algo positivo inmediatamente ("son están buenas"). La atenuación para evitar la asertividad de su desacuerdo continúa y en este caso se explicita con el verbo *poder* dejando la objeción en el aire ("no puedo decirlo")²⁷. Sin embargo, el desacuerdo se desvela inmediatamente de una forma más evidente después, ya que se pone en tela de juicio la característica sana de las tapas, tema de conversación, a través de una argumentación muy clara que solo viene al final. La clave es la palabra *frías*, término incorrecto que en realidad es *fritas*, con lo que la interpretación del mensaje vendría a ser algo así como 'no son saludables porque en su mayoría son fritas'. El siguiente ejemplo nos parece un poco más atenuado. Como podemos observar, después de estar aparentemente de acuerdo con la idea de que la ciudad es limpia parafraseando la idea expresada por el interlocutor, se pasa a la objeción matizada por el procedimiento de minimación léxica que supone el uso de un poco más el adjetivo negativo *sucia*. Además, en este caso se añade una explicación a través de la oración causal que funciona también como recurso atenuador.

²⁶ El informante quiere decir "saludables".

²⁷ Briz (2005-2006) clasifica expresiones de este tipo dentro de la atenuación dialógica del desacuerdo para expresar incertidumbre o fingir ignorancia o incompetencia ante lo dicho por otro interlocutor: *Es posible que esté equivocado*, etc.

Ej. 39

(La ciudad de Alicante no es una ciudad sucia.)

*Por los primeros semanas **vi las personas limpiando** la calle con agua **pero ahora es un poco sucio porque** vi los perros hacen sus cosas y los niños pequeños hacen sus cosas (...)* (3)

Un grado mayor de atenuación, entendida como estrategia para no ofender al interlocutor, viene expresada a través de una aserción positiva sobre las tapas seguida de una objeción que como indica la pausa requiere de un breve tiempo de reflexión para seleccionar adecuadamente la manera en la que expresar algo que podría atentar contra la imagen del interlocutor. El resultado de esta elección es un verbo epistémico que indica modestia al usarse en forma negativa "*no creo que son saludables*", en lugar de la forma afirmativa *creo que no son saludables*, que hubiera sido más asertiva, o en lugar de adjetivos negativos y opuestos al utilizado como en *creo que son malas/perjudiciales*, lo que habría neutralizado así el efecto de la lítote, que consistió en focalizar lo positivo con el adjetivo *saludable*. Además, al final del enunciado se incluye también una explicación a través de la oración causal con *porque*, que tiene un valor atenuador.

Ej. 40

(Y la gastronomía ¿qué te parece? Comemos muy sano, no comemos mucho pan, es mejor comida que la comida italiana...)

La comida española me gusta²⁸ pero /// hay no creo va saludar porque ponen mucho aceite de oliva. (12)

Finalmente, como ejemplo más atenuado tenemos aquel en el que el informante repite literalmente las palabras del interlocutor en señal de empatía, a pesar de no estar completamente de acuerdo. La objeción con *pero* no se hace esperar pero incluso este fragmento aparece atenuado. Al tratarse de una anécdota sobre la propia experiencia del informante, este opta por contar su historia en presente ("*he dicho qué raro y he dicho vale, qué raro*") reproduciendo sus propias palabras, lo que da un matiz cercano y confidente a su intervención, haciendo olvidar al interlocutor que esta anécdota era la explicación por la cual se está en desacuerdo con él.

Ej. 41

Lo raro es que las tiendas están cerradas de la 1 a las 5.

(No todas)

²⁸ Interpretamos "la comida me gusta" como *Efectivamente tienes razón, la comida española es buena*, con lo que el informante estaría retomando la idea de lo expresado por el interlocutor.

No todas pero la primera vez que yo he ido a una tienda y de las 12 a las 4 y he dicho qué raro y he dicho vale, qué raro. (6)

Como último ejemplo tendríamos la evasiva, ya que el tema se diluye con la introducción de nuevos temas. Esta estrategia se sirve de estructuras de atenuación aparecidas en ejemplos anteriores de este subgrupo y que son los preliminares o facilitadores de la evasiva. En primer lugar, se muestra un aparente acuerdo con *sí*, seguido de la objeción, que se interrumpe con expresiones de duda repetidas (*"no sé, no sé"*)²⁹ y finalmente la falta de asertividad que se observó en el ejemplo 38 (*"no puedo decirlo"*). A partir de aquí aparecen nuevos temas a lo largo de un fragmento que destaca por su extensión, y que podríamos interpretar como una manera de compensar, siguiendo el principio de cooperación, el hecho de no implicarse en lo dicho por el interlocutor o, por otro lado, como estrategia para desviar la atención del interlocutor y hacerle olvidar el tema sobre el que el informante no quiere posicionarse.

Ej. 42

(Sí, pero la comida..., la gente es lenta.)

Sí, pero, no sé, no sé. No puedo decirlo porque no conozco mucho la gente de España pero generalmente y aquí el mar y yo nunca he vivido cerca del mar y tiempo y españoles se parecen muy país muy bien, exótico, es lejos y no hay por ejemplo..Croacia cada verano hay mil turista de nuestro país y no muchos van a España porque es un poco exótico y se parece bien en mi país porque es lejos y es diferente. (5)

4. Respuestas en las que se expresa un acuerdo tácito rebajando el grado de asertividad a través de expresiones de probabilidad (*quizás, tal vez*). Se añade además una explicación que incluye la lítote o un argumento adversativo introducido por el conector *pero*. En este apartado encontramos dos ejemplos. En el primero se observa un aparente acuerdo, ya que lo que el interlocutor postula se califica de normal o no excepcional: *Alicante es limpia, sí, "como toda la ciudad"*, seguido de la expresión de probabilidad más un verbo epistémico. Atenuación extra supone el diminutivo *poquito* incluido en una estructura de por sí atenuada, el minimizador léxico *un poco*, que en bloque constituyen un fenómeno de lítote. Cuando el

²⁹ Aunque en las clasificaciones consultadas *no sé* aparece como estrategia léxica de atenuación pragmática por modificación al margen (Montecino 2004) y como recurso atenuador dentro de la epistemicidad (Holmlander 2005), nosotros lo hemos considerado solo una expresión de duda, ya que pensamos que en dicha situación es difícil para nosotros saber exactamente si el informante desconoce la respuesta o si se trata de un elemento realmente atenuador.

informante dice que la periferia de la ciudad es *un poquito menos limpia*, en realidad lo que evita decir es que está más sucia que el centro. Otra lítote aparece al final del enunciado: "*menos desarrollada*", en lugar de la alternativa amenazante *más subdesarrollada*.

Ej. 43

(*Es una ciudad muy limpia, muy ecológica.*)

Como toda la ciudad, tal vez pienso que en el centro está limpia, en la periferia un poquito meno, entonces si vas en el centro (...) Alicante tú ve que está también parte menos desarrollada, en todo el mundo. (11)

En el siguiente ejemplo la empatía con el interlocutor se expresa a través del *sí* afirmativo que nos puede llevar a interpretar el enunciado como un acuerdo, aunque inmediatamente aparece también el adverbio de probabilidad *quizás* que nos desvela que realmente se trata de un desacuerdo expresado de una manera suave. Al igual que en otros casos aparece añadida la objeción con la adversativa.

Ej. 44

(*Pero los ingleses hablan muy rápido también.*)

Sí, quizás pero los extranjeros piensan que los otros países hablan muy rápido pero para usted (...)

5 Clasificación posible de los resultados

En conclusión, podemos resumir en cuatro tipos las respuestas obtenidas en las que se produce atenuación. Es necesario recordar, como hemos visto a lo largo del análisis de los ejemplos anteriores, que dichas respuestas varían en cuanto a longitud, de manera que en ocasiones se trata de una simple palabra y otras de fragmentos de la conversación que pueden incluir dos intervenciones del informante. Esto implica que en una única respuesta aparece más de un elemento atenuador, si bien en la clasificación hemos intentado extraer la estructura básica sobre la que se sustenta la intervención del informante, indicado en cada caso si además de la estructura básica³⁰ que nos ha servido para la clasificación hay cualquier otro componente que pertenece a otra categoría. Los tipos de respuestas obtenidas son las siguientes:

1. Respuestas *sí/no* en las que se expresa desacuerdo total. Son las menos atenuadas y las más frecuentes, además de ser el único tipo de respuesta que se

³⁰ Al hablar de estructura incluimos también el significado ligado a ella.

repite en todos y cada uno de los informantes que ofrecieron respuestas de opinión divergente. Dentro de este grupo pueden encontrarse diferentes tipos:

a) *No* rotundo, que puede estar reforzado o no por una valoración negativa, seguido de una atenuación que no se produce inmediatamente, llegando en algunos casos a aparecer en la segunda intervención del informante (ej. 1-4).

b) *No* seguido de explicación o justificación a través de diferentes procedimientos tales como generalizaciones, verbos epistémicos y subrayado de características) (ej. 5-8).

c) Series de *sí/no* seguidos de explicación o justificación (ej. 9-12).

d) Preguntas retóricas *¿Sí? ¿No?* seguidas de la propia opinión atenuada a través del adverbio opuesto con alargamiento vocálico o una explicación (ej. 13-14).

e) *Sí/No* no rotundos debido a alargamientos vocálicos o a alargamientos consonánticos con tono de voz bajo o titubeos³¹ (ej. 15-18).

f) Uso del adverbio contrario al usado por el interlocutor (*sí/no*) camuflado dentro de una evasiva³² (ej. 19).

2. Respuestas en las que se expresa desacuerdo a través del verbo epistémico *creer* en afirmativa o negativa seguido de expresiones impersonales como *los españoles, todo el mundo y en Inglaterra* (ej. 20-25).

3. Respuestas de acuerdo casi total, es decir, con algún tipo de restricción que se expresan con *pero*. Los tipos encontrados en este grupo son:

a) Respuestas *sí³³, pero* de acuerdo parcial aparente que permite aludir a un aspecto negativo de la cultura meta, muchas veces a través de estructuras impersonales (ej. 26-31).

b) Respuestas *sí, pero* de acuerdo parcial sincero seguidas de una explicación sin referirse a aspectos negativos de la cultura meta. (ej. 32-34).

c) Respuestas *sí³⁴, pero* de acuerdo parcial cuyo grado se matiza a través de estructuras de cuantificación o comparación (ej. 35-37).

d) Respuestas en las que se repite lo dicho por el interlocutor literalmente o a través de paráfrasis, antes de expresar desacuerdo con *pero* y combinado con

³¹ En nuestro corpus el adverbio de negación *sí* es el que aparece con alargamiento vocálico, mientras que *no* aparece con alargamientos consonánticos y titubeos. Esto nos hace pensar que a la hora de tener que usar el adverbio *no*, se hace de una forma más precavida, esto es, al hablante le resulta más difícil decir la palabra *no* que la palabra *sí*.

³² En nuestro corpus solo hemos encontrado un ejemplo, donde el informante usa *sí* como réplica al *no* del entrevistador.

³³ El adverbio aparece en la mayoría de los ejemplos explícito, aunque no siempre es así (vid. ej. 26).

³⁴ El adverbio aparece en la mayoría de los ejemplos explícito, aunque no siempre es así. (vid. ej. 35).

diferentes elementos atenuadores que diferente grado de asertividad a lo expresado (duda, silencio, minimizadores léxicos, etc.) (ej. 38-42).

4. Respuestas en las que se expresa un acuerdo tácito a través de expresiones de probabilidad tales como los adverbios *quizá* y *tal vez*. (ej. 43-44).

6 Discusión de resultados. Cotejo de la clasificación de atenuadores

Basándonos en las clasificaciones consultadas sobre EA, podemos clasificar los encontrados en el corpus de los estudiantes E/LE en los siguientes tipos³⁵:

1. En el nivel fónico:

- a) Risas.
- b) Pausas o silencios.
- c) Alargamientos vocálicos: *Nooo/Sííí*.
- d) Pronunciaciones débiles: *No °()°*.
- e) Sonidos de duda o titubeos. Estarían dentro de los atenuantes léxicos y frasales para Ballesteros (2002) y serían un procedimiento léxico-semántico para Hidalgo (2006):
 - sonidos consonánticos: *Mm, Nn*.
 - interjecciones: *Eh*.

2. En el nivel léxico:

- a) Series de adverbios de afirmación y negación, que serían un procedimiento de minimización léxica para Holmlander (2005): *Sí, sí, sí; no, no, (no)*.
- b) Aproximadores (Holmlander 2005 y Oliver 2005): *Más o menos*.
- c) Minimización léxica (Holmlander 2005) o estrategia léxica de modificación externa con cuantificadores (Montecino 2004): *Un poco, un poquito*.
- d) Adverbios de probabilidad. Son los llamados escudos (Oliver 2005) y pertenecerían a un nivel léxico-semántico, siendo expresiones de duda para Hidalgo (2006): *Quizás, tal vez (pienso); Sí, quizás (pero)*.

3. En el nivel morfosintáctico:

- a) Verbos o estructuras epistémicos. Son los llamados verbos epistémicos de juicio referentes a estados cognitivos por Ferrari (2003), estrategias léxicas como atenuación pragmática por su efecto performativo por Montecino (2004), escudos en el nivel léxico (Oliver 2005), exponentes dentro de la epistemicidad (Holmlander 2005) y modalizadores en tanto que son atenuadores por la acción

³⁵ La clasificación recoge los diferentes elementos atenuadores de nuestro corpus por separado, es decir, sin tener en cuenta las combinaciones de dos o más elementos tal y como aparecen en la mayoría de las muestras de lengua que se explicaron con detalle en el análisis cualitativo.

de por sí atenuadora del verbo performativo dentro de la atenuación estrictamente pragmática (Briz 2005-2006) y procedimiento morfosintáctico con acción atenuadora del verbo performativo (Hidalgo 2006): *(No) Creo que, pienso que y para mí.*

b) Partículas de acuerdo aparente. Serían partículas discursivas para Hidalgo (2006) e indicarían concesión dentro del pseudoacuerdo (Holmlander 2005): *Sí, claro.*

c) Preguntas retóricas. Se consideran atenuantes léxicos y frasales como fórmula de asentimiento (Ballesteros 2002) o simplemente interrogaciones dentro de la espistemicidad (Holmlander 2005): *¿Sí?/¿No?*

d) Estructuras impersonales. Son las llamadas estructuras deícticas por Montecino (2004) y se caracterizan por ser expresiones de duda impersonal del autor con una implicación directa a través de marcas de primera persona dentro del nivel morfológico (Oliver 2005). Para Briz (2005-2006) forman parte de la atenuación estrictamente pragmática por impersonalización del yo y para Hidalgo (2006) reflejan la impersonalización del *tú* como procedimiento morfosintáctico: *Los españoles, en Alemania somos, todo el mundo, la mayoría de la gente, para los daneses, las gentes.*

e) Lítote. Este procedimiento ha sido considerado en diferentes niveles lingüísticos. Así, se trata de minimación léxica para Holmlander (2004), de atenuación semántico-pragmática para Briz (2005-2006) y de un procedimiento sintáctico y de construcción para Hidalgo (2006): *No ...mucho, un poquito menos.*

4. En el nivel dialógico:

a) Explicaciones, que pueden ser justificaciones en forma de argumentos o excusas o también circunloquios (Holmlander 2005): *No, pero+explicaciones.*

b) Evasivas. Para Briz (2005-2006) este procedimiento y los acuerdos de los apartados c, d, y e estarían dentro de la atenuación dialógica y serían movimientos concesivo-opositivos o restrictivos que expresan conformidad parcial aunque son preludios del desacuerdo que sigue: *(Sobre el tiempo. No hace tan buen tiempo. ¿Te decepcionó?) En febrero sí hacía muy bien pero ahora, en el momento no durante el fin de semana.*

c) Aparente acuerdo con restricción con *pero* seguido de una corrección: *Pero; sí, pero...; porque....pero+corrección.*

d) Acuerdo sincero con una restricción: *Sí, pero+opinión; Sí, pero+explicación.*

- e) Acuerdo con matiz a través de comparaciones o cuantificaciones: *Pero no cuanto** (*pero no como*); *Sí, pero no de la misma*; *Sí, más o menos*.
- f) Repetición de lo dicho por el interlocutor+desacuerdo: Repetición, *pero*+explicación atenuada (*no creo*), ignorancia (*no puedo decirlo*) o duda (*no sé*).

7 Conclusiones

Las conclusiones generales del presente trabajo son las siguientes:

1. Respecto a los atenuadores que los estudiantes conocen, los datos revelan que los estudiantes conocen elementos pertenecientes a cada uno de los niveles lingüísticos: fónico, léxico y morfosintáctico. Además, los estudiantes usan estrategias que se sitúan en el nivel dialógico. El número de atenuantes dentro de cada uno de los niveles es similar y oscila entre cuatro y seis tipos diferentes.

2. Asimismo encontramos que los estudiantes manifiestan preferencias en cuanto al tipo de respuesta. Las preferencias encontradas en nuestro corpus respecto incluyen cuatro tipos diferentes para atenuar la expresión de la opinión divergente:

- 1. Respuestas *sí/no* en las que se expresa desacuerdo total;
- 2. Respuestas con el verbo epistémico *creer*;
- 3. Respuestas de acuerdo con restricción con *pero* de diferente tipo;
- 4. Respuestas en las que se expresa un acuerdo tácito a través de expresiones de probabilidad tales como los adverbios *quizá* y *tal vez*.

Estos cuatro grupos a su vez incluyen diferentes subtipos, que varían en cuanto al grado de atenuación. En general, los aprendices prefieren aquellas estructuras menos atenuadas, posicionando elementos asertivos tales como los adverbios *sí/no* encabezando el enunciado posteriormente atenuado. Además, los estudiantes realizan afirmaciones sobre la cultura meta sin atenuación o con un grado de atenuación débil, de manera que la imagen del interlocutor nativo es susceptible de verse amenazada. Sin embargo, los aprendices se dan cuenta durante la interacción de la necesidad de reparar lo dicho, y lo hacen mitigando las intervenciones posteriores a través de diferentes recursos. Los informantes regulan la conversación según la reacción del interlocutor nativo, que es fuente de información sobre la actuación del aprendiz. La epistemicidad y sus recursos son los más utilizados, si bien el abanico usado por los aprendices no refleja la variedad de la lengua meta.

3. Los EA usados por los estudiantes son variados, sin bien también son limitados, sobre todo dentro del nivel morfosintáctico. Por otra parte, las estrategias utilizadas en el nivel dialógico para mitigar el desacuerdo no siempre son exitosas, de manera que parece conveniente redefinir la instrucción de la argumentación, y específicamente el desacuerdo para el nivel B1. Desde un punto de vista didáctico, se hace necesaria la consideración de la enseñanza explícita de la atenuación para expresar una opinión divergente de una manera continua y progresiva a lo largo de niveles y unidades, a través de actividades que estimulen la interacción y el desacuerdo en la opinión. Aunque los estudiantes reformulan sus intervenciones durante la interacción obteniendo un resultado exitoso, la mayoría de las veces, necesitan más información pragmática sobre las consecuencias del uso de evasivas, la crítica a la cultura meta del interlocutor y la asertividad. Por lo tanto, el componente sociocultural, debería acompañar al lingüístico en la enseñanza de la expresión de la opinión.

Por último, queremos señalar que somos conscientes de las limitaciones que conlleva un estudio exploratorio cualitativo. Sin embargo, esperamos que las conclusiones de nuestro trabajo, a pesar de no tener validez estadística, sean un primer punto de partida para investigaciones futuras, específicamente en el ámbito E/LE y en particular en contextos de inmersión, más concretamente en aulas plurilingües, donde convergen diferentes culturas además de la cultura meta.

8 Referencias bibliográficas

- Albelda, M. (2004): "Cortesía en diferentes situaciones comunicativas. La conversación coloquial y la entrevista sociológica semiformal". Bravo, D. y Briz, A. (eds). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.
- Albelda, M. (2005): La intensificación en el español coloquial. Tesis doctoral. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Ballesteros, Fco. J. (2002): " Mecanismos de atenuación en español e inglés. implicaciones pragmáticas en la cortesía", CLAC, 11.
- Bravo, D. (2001): Sobre la cortesía lingüística, estratégica y conversacional en español. *Oralia*, 4, 299-314.
- Bravo, D. y Briz, A. (eds). (2004): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.
- Briz, A. (1994): "La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática", en Cortés Rodríguez, ed. (1995). *El español coloquial: actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*. Almería, Universidad de Almería: Servicio de Publicaciones.

- Briz, A. (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatología*. Barcelona: Ariel.
- Briz, A. (2002): *El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de textos*, Madrid: SGEL.
- Briz, A. (2002): "La atenuación en una conversación polémica", en J. Luis Blas et al (eds), *Estudios sobre Lengua y Sociedad*. Universitat Jaume I. Castellón. Pág. 87-103.
- Briz, A. (2002): "Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: Su tratamiento en la clase de ELE", *Actas del Programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera 2005-2006*, Instituto Cervantes de Múnich.
- Briz, A. (2003): "La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española", *Actas del Primer Coloquio del programa Edice. "La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes"*, en D. Bravo (ed.). Estocolmo. Universidad de Estocolmo, 17-46.
- Briz, A. (2004): "Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación". Bravo, D. y Briz, A. (eds). 2004. *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. y Morales, O. (2008): " Interpretaciones de la atenuación en artículos de revisión de Odontología" *Revista Signos*, 41(67) 299-328.
- Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Anaya- Instituto Cervantes y Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Escandell, M.V. (1996): *Introducción a la Pragmática*, Barcelona, Ariel.
- Félix-Brasdefer, C. (2004): "La mitigación en el discurso oral de mexicanos y aprendices de español como lengua extranjera", en *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Bravo, D. y Briz, A. (eds) Barcelona: Ariel, 285-298.
- Fernández, C. (2005): "Estrategias de intensificación y de atenuación en el español y en el italiano coloquiales", AISPI Actas XXIII.
- Ferrari, L. (2003): Modalidad epistémica y grados de certeza en los artículos de investigación. Ponencia presentada en el III Congreso de Lenguas del Mercosur: De la teoría a la Praxis de las Lenguas, Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Chaco, Argentina.
- Garrido, C. (2006): "Procedimientos para la cortesía en la conversación coloquial en español", en *Cultura, Lenguaje y Representación*, Universitat Jaume I, vol. III: 57-61.
- Gutiérrez-Rivas, C. (2008): "Actos de habla mixtos: reflexiones sobre la pragmática del español en referencia a la teoría y métodos actuales de análisis", en *Núcleo 25, 2008*, 149 – 171.
- Haverkate, H.(1994): *La cortesía verbal. Estudio Pragmalingüístico*, Gredos, Madrid.
- Hidalgo, A. (2006): "La expresión de cortesía en español hablado: marcas y recursos prosódicos para su reconocimiento en la conversación coloquial", *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, ed. Milka Villayandre Llamazares, León, Universidad de León, Dpto. de Filología Hispánica y Clásica. Publicación electrónica en <http://www3.unileon.es/dp/dfh/SEL/actas.htm>
- Holmlander, D. (2006): "Un estudio piloto de expresiones de atenuación en conversación endolingüe y exolingüe en español"
<http://swepub.kb.se/bib/swepub:oai:lup.lub.lu.se:1389745?tab2=abs&language=en>
- Julián, G. (2009): "El discurso de la cortesía en instituciones de atención al público en Bahía Blanca", *Actas EDICE*.

- Koike, D. A. (1994): "Negation in Spanish and English suggestions and request: Mitigating effects?", *Journal of Pragmatics*, 21:513-526.
- López, S. (2007): "Marcadores discursivos y cortesía en la conversación virtual en español", en *Language Design* 9 (2007: 93-112).
- López Morales, H. (1994): *Métodos de investigación lingüística*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Matte Bon, F. (1995): *Gramática comunicativa del español*, ts.1-2, nueva edición revisada, Madrid, Edelsa.
- Montecino S. (2004): "Estrategias de intensificación y de la atenuación en la conversación coloquial de jóvenes chilenos", *ONOMÁZEIN* 10: 9-32.
- Oliver del Olmo, S. (2005): *Análisis contrastivo español/inglés de la atenuación retórica en el discurso médico el artículo de investigación y el caso clínico*. Tesis doctoral. Tesis doctorales en red, Universidad Pompeu Fabra.
- Parodi, G. (2006): "Discurso especializado y lengua escrita: foco y variación" en *Estudios filológicos*, 41, Valdivia septiembre, 2006.

Anexo: Distribución de ejemplos del corpus de estudiantes E/LE e informantes³⁶ por tipo de atenuador para expresar diferente opinión.

En el nivel fónico:	Ejemplos e Informantes	Muestras
Risas	1 V checo (5) 24 M inglés (Inglaterra) (14) 32 M alemana (10)	Ej. 24 (Sobre los jóvenes: <i>Tienen estilo.</i>) No creo (RISAS) pero es muy diferente en Inglaterra, es es ¿vintage? (14)
Pausas o silencios	1 V checo (5) 31 V inglés (Inglaterra) (1) 40 M italiano (12)	Ej. 31 (¿Y Alicante es la mejor ciudad de España que has visitado?) /// Sí, porque es la playa pero eh hay las gentes que me dicen que Valencia es muy bonita y Barcelona porque es la playa y la ciudad también. (1)
Alargamiento vocálicos: <i>Nooo/Sííí</i>	13 M danés (8) 15 M danés (9)	Ej. 13 (Los españoles no comen mucha carne.) ¿SÍ? Nooo. (8)
Pronunciaciones débiles: <i>No °()°</i>	16 M inglés (Inglaterra) (14) 18 M inglés (Inglaterra) (14)	Ej. 16 (Tú en el futuro serás no sé traductora.) No °()° me gustaría trabajar en la moda. (14)
Sonidos de duda (titubeos): -sonidos consonánticos: <i>Mm, Nn</i> -interjecciones: <i>Eh</i>	17 M danés (9) 18 M inglés (Inglaterra) (14) 31 V inglés (Inglaterra) (1) 38 M italiano (12)	Ej. 17 (Entonces si yo voy a trabajar a Dinamarca voy a ser un desastre.) Mm, no, por eres española. (9)

En el nivel léxico:	Ejemplos e Informantes	Muestras
Series de adverbios de afirmación y negación: <i>Sí, sí, sí; no, no, (no)</i>	9 V inglés (1) 10 M inglés (Inglaterra) (2) 11 M danés (7) 12 M inglés (EE.UU.) (3)	Ej. 9 (Los españoles no somos ruidosos) Sí, sí, sí. Porque creo que cuando la gente Española hablar la voz es muy alto, sí, sí, sí (...) (1)
Aproximadores: <i>Más o menos</i>	12 M inglés (EE.UU.) (3) 37 M danés (8)	Ej. 37 (Sobre los jóvenes: ¿Son guapos?) Sí, más o menos. ¿No? ¿Por qué no? Sí, pero más o menos. (8)
Minimización léxica: <i>Un poco, un poquito</i>	20 M alemán (10) 39 M inglés (EE.UU.) (3) 43 V italiano (11)	Ej. 20 (Sobre los cambios de carreras entre los jóvenes: ¿Los alemanes estáis más seguros?) (...) Creo que en Alemania somos un poco más fijados ¿se dice? (10)
Adverbios de probabilidad: <i>Quizás, tal vez (pienso); Sí, quizás (pero)</i>	25 V inglés (Inglaterra) (1) 43 V italiano (11) 44 V inglés (Inglaterra) (1)	Ej. 44 (Pero los ingleses hablan muy rápido también.) Sí, quizás pero los extranjeros piensan que los otros países hablan muy rápido pero para usted (...) (1)

³⁶ Indicamos género, nacionalidad y número de informante entre paréntesis.



En el nivel morfosintáctico:	Ejemplos e Informantes	Muestras
Verbo o estructuras epistémicos: (No) <i>Creo que, pienso que, para mí y es mi impresión</i>	1 V checo (5) 8 M danés (8) 9 V inglés (1) 12 M inglés (EE.UU.) (3) 20 M alemán (10) 21 V inglés (Inglaterra) (1) 22 M inglés (Inglaterra) (2) 23 M inglés (Inglaterra) (14) 24 M inglés (Inglaterra) (14) 30 M danés (7) 25 V inglés (Inglaterra) (1) 32 M alemán (10) 40 M italiano (12) 43 V italiano (11)	Ej.8 (¿Dónde estarás en el futuro? Vivirás en España) No, creo que estaré en Dinamarca. (8)
Partículas de acuerdo aparente: <i>Sí, claro</i>	1 V checo (5)	Ej. 1 NO, no está la mejor (RISAS) Pienso que es nada especial. Con el tiempo ivaya! Que es especial, es muy famosa pero paella arroz con pocas cosas, también tapas es nada. Tenemos esto cada familia si tenemos cumpleaños o fiesta se hace un poco de bocadillo y algo para comer y aquí es algo famoso. Yo conozco un bar donde hay muchas tapas y es muy bueno ///sí, claro. (5)
Preguntas retóricas: <i>¿Sí?/¿No?</i>	13 M danés (8) 14 M italiano (12)	Ej. 14 (¿Te parece un estereotipo la fiesta? Porque la gente no sale tanto entre semana.) ¿No? Yo he visto que es por ejemplo tengo mi compañero que es también español (...) sale el miércoles casi siempre sale. (12)
Estructuras impersonales: <i>en Alemania somos, los españoles, todo el mundo, la mayoría de la gente, para los daneses son (los españoles), las gentes</i>	20 M alemán (10) 21 V inglés (Inglaterra) (1) 22 M inglés (Inglaterra) (2) 23 M inglés (Inglaterra) (14) 25 V inglés (Inglaterra) (1) 30 M danés (7) 31 V inglés (Inglaterra) (1)	Ej. 21 (Los españoles son puntuales) Creo que los españoles tienen una reputación que es todos los españoles llegan más tarde a las clases. (1)
Litote: <i>No ...mucho, no creo que + adj. positivo, un poquito menos</i> <i>Creo que los españoles no se preocupan mucho por</i> <i>Creo que los españoles no se preocupan nada.</i> <i>No creo que va a saludar</i> (Frases correctas: <i>No creo que sean saludables</i>) por <i>Creo que son malas/perjudiciales.</i> <i>En la periferia un poquito meno (limpia)</i> por <i>En la periferia más sucia.</i>	22 M inglés (Inglaterra) (2) 40 M italiano (12) 43 V italiano (11)	Ej. 22 (La puntualidad en la universidad: <i>La universidad, la gente te parece puntual para el trabajo o los estudiantes</i>) (Interrumpe con RISAS) <i>La puntualidad es un poco extranjero porque es un rumor que en Inglaterra las personas todo el tiempo muy puntual. Creo que los españoles no se preocupan mucho con el tiempo y la puntualidad pero no es una problema.</i> (2)

En el nivel dialógico:	Ejemplos e Informantes	Muestras
<p>Explicaciones o justificaciones (argumentos o excusas) o circunloquios. En la mayoría de los casos vienen introducidas por <i>No, pero ...</i>, aunque encontramos también <i>Para mí...</i> en el ej. 25 del informante 1.</p> <p>Tipos:</p> <p>a) Directas</p> <p>b) Después de <i>no</i> (rotundo, débil o preg.) En el número 9 y 15 después de <i>sí</i>, ya que era la opción para mostrar desacuerdo.</p> <p>c) Después de <i>no</i> (<i>creo</i>), <i>pero</i></p> <p>d) Después de <i>no</i> en una segunda intervención</p>	<p>1 V checo (5) b</p> <p>2 M danés (9) d</p> <p>3 M inglés (Inglaterra) (14) d</p> <p>4 M italiano (12) d</p> <p>5 V italiano (11) d</p> <p>6 V francés (6) c</p> <p>7 M inglés (Inglaterra) (13) b</p> <p>8 M danés (8) b</p> <p>9 V inglés (1) b</p> <p>10 M inglés (Inglaterra) (2)</p> <p>12 M inglés (EE.UU.) (3) b</p> <p>14 M italiano (12) b</p> <p>15 M danés (9) b</p> <p>16 M inglés (Inglaterra) (14) b</p> <p>17 M danés (9) b</p> <p>18 M inglés (Inglaterra) (14) b</p> <p>22 M inglés (Inglaterra) (2) a</p> <p>24 M inglés (Inglaterra) (14) c</p> <p>25 V inglés (Inglaterra) (1) a</p>	<p>Ej. 2 (¿Te parece que somos puntuales?) NO. (9) (Ah, vale) <i>En Dinamarca por ejemplo con el autobús, los autobuses en Dinamarca van a las dos y a las dos el autobús viene y uno un minuto más tarde pero aquí es como no pasa nada que si el autobús esta tarde o la gente...</i> (¿Qué va a pasar?) Pero también en las clases en Dinamarca empiezan a las 8 o las 9.</p>
<p>Evasivas</p>	<p>19 M alemán (10)</p> <p>21 V inglés (Inglaterra) (1)</p> <p>43 V italiano (11)</p>	<p>Ej. 19 (Sobre el tiempo. No hace tan buen tiempo. ¿Te decepcionó?) En febrero sí hacía muy bien pero ahora, en el momento no durante el fin de semana. (10)</p>
<p>Aparente acuerdo con restricción con <i>pero</i> seguido de una corrección: <i>Pero; sí, pero...; porque...pero+corrección</i></p>	<p>26 M alemán (10) <i>pero+</i> corrección</p> <p>27 M italiano (12) <i>sí, pero+</i> corrección</p> <p>28 V francés (6) <i>porque...</i> <i>pero+corrección</i></p>	<p>(Pero en España hay rubios.) Pero no tantos. (10)</p>

En el nivel dialógico:	Ejemplos e Informantes	Muestras
<p>Explicaciones o justificaciones (argumentos o excusas) o circunloquios. En la mayoría de los casos vienen introducidas por <i>No, pero ...</i>, aunque encontramos también <i>Para mí...</i> en el ej. 25 del informante 1.</p> <p>Tipos:</p> <p>a) Directas</p> <p>b) Después de <i>no</i> (rotundo, débil o preg.)</p> <p>En el número 9 y 15 después de <i>sí</i>, ya que era la opción para mostrar desacuerdo.</p> <p>c) Después de <i>no (creo), pero</i></p> <p>d) Después de <i>no</i> en una segunda intervención</p>	<p>1 V checo (5) b</p> <p>2 M danés (9) d</p> <p>3 M inglés (Inglaterra) (14) d</p> <p>4 M italiano (12) d</p> <p>5 V italiano (11) d</p> <p>6 V francés (6) c</p> <p>7 M inglés (Inglaterra) (13) b</p> <p>8 M danés (8) b</p> <p>9 V inglés (1) b</p> <p>10 M inglés (Inglaterra) (2)</p> <p>12 M inglés (EE.UU.) (3) b</p> <p>14 M italiano (12) b</p> <p>15 M danés (9) b</p> <p>16 M inglés (Inglaterra) (14) b</p> <p>17 M danés (9) b</p> <p>18 M inglés (Inglaterra) (14) b</p> <p>22 M inglés (Inglaterra) (2) a</p> <p>24 M inglés (Inglaterra) (14) c</p> <p>25 V inglés (Inglaterra) (1) a</p>	<p>Ej. 2 (¿Te parece que somos puntuales?) NO. (9) (Ah, vale) En Dinamarca por ejemplo con el autobús, los autobuses en Dinamarca van a las dos y a las dos el autobús viene y uno un minuto más tarde pero aquí es como no pasa nada que si el autobús esta tarde o la gente... (¿Qué va a pasar?) Pero también en las clases en Dinamarca empiezan a las 8 o las 9.</p>
<p>Evasivas</p>	<p>19 M alemán (10)</p> <p>21 V inglés (Inglaterra) (1)</p> <p>43 V italiano (11)</p>	<p>Ej. 19 (Sobre el tiempo. No hace tan buen tiempo. ¿Te decepcionó?) En febrero sí hacía muy bien pero ahora, en el momento no durante el fin de semana. (10)</p>
<p>Aparente acuerdo con restricción con <i>pero</i> seguido de una corrección: <i>Pero; sí, pero...; porque...pero+corrección</i></p>	<p>26 M alemán (10) <i>pero+corrección</i></p> <p>27 M italiano (12) <i>sí, pero+corrección</i></p> <p>28 V francés (6) <i>porque...pero+corrección</i></p>	<p>(Pero en España hay rubios.) Pero no tantos. (10)</p>

<p>Acuerdo sincero con una restricción: <i>Sí, pero</i>+opinión; <i>Sí, pero</i>+explicación. En el ej. 33 no aparece ninguna explicación.</p>	<p>30 M danés (7) 31 V inglés (Inglaterra) (1) 32 M alemán (10) 33 V inglés (Inglaterra) (1) 34 M danés (9)</p>	<p>Ej. 30 (<i>Son impuntuales.</i>) <i>Sí, para los daneses, en comparación creo que son.</i> (7)</p>
<p>Acuerdo con matiz a través de comparaciones o cuantificaciones+explicación: <i>Pero no cuanto*</i> (<i>pero no como</i>); <i>Sí, pero no de la misma</i>; <i>Sí, más o menos</i>. El ej. 37 no incluye explicación.</p>	<p>35 V italiano (11) 36 M alemán (10) 37 M danés (8)</p>	<p>Ej. 35 (<i>Pero el clima este invierno fue muy frío.</i>) <i>Pero no frío cuanto en Italia, no frío cuanto en Italia.</i> <i>En Italia hace frío. Aquí ahora, en Italia están hoy a 15 grados, aquí están a 10 más, entonces es una diferencia un poco.</i> (11)</p>
<p>Repetición de lo dicho por el interlocutor +desacuerdo: Repetición, <i>pero</i>+explicación la mayoría de la veces atenuada (<i>no creo, un poco, aceptación a través de vale</i>), "desconocimiento" (<i>no puedo decirlo</i>) o duda (<i>no sé, tal vez, quizás</i>). No hay atenuación en el ej. 29.</p>	<p>29 V francés (6) 38 M italiano (12) 39 M inglés (EE.UU.) (3) 40 M italiano (12) 41 V francés (6) 42 V checo (5) 44 V inglés (Inglaterra) (1)</p>	<p>Ej. 29 (<i>Hay vida.</i>) <i>Sí, hay vida pero mi ciudad no me gusta (...)</i></p>

La producción de turnos de apoyo verbales en la conversación de estudiantes italianos de E/LE. Estudio preliminar.

Consuelo Pascual Escagedo

Universidad L'Orientale (Nápoles)

escagedo@tiscali.it

Pascual Escagedo, C. (2012). La producción de turnos de apoyo verbales en la conversación de estudiantes italianos de ELE. Estudio preliminar. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11 (6), 144-173.

Resumen

El presente artículo forma parte de una línea de investigación que se está desarrollando en el área de Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español LE en la Universidad de Nebrija. Se trata de mostrar los resultados obtenidos en un estudio exploratorio que descansa en el marco teórico metodológico del análisis de la conversación. El objetivo es analizar algunas peculiaridades de las estrategias de producción de turnos de apoyo verbales en cuatro conversaciones espontáneas en español, cara a cara, mantenidas por estudiantes italianos de E/LE que cursan el cuarto año de la facultad de Lenguas y Culturas Extranjeras de Salerno. Concretamente, el artículo da a conocer los resultados de un trabajo que analiza, cualitativa y cuantitativamente, por un lado, las frecuencias de producción de los turnos de apoyo y, por otro, la relación entre los turnos de habla y los turnos de apoyo, con la consecuente determinación de la contribución e influencia del oyente en la interacción. Por último, se examinan las diferentes funciones de los turnos de apoyo halladas en el análisis de las conversaciones en español de un grupo de ocho estudiantes universitarios italianos de nivel C1 (MCER). Dichos resultados se comparan con otras investigaciones llevadas a cabo con nativos españoles y no nativos, hablando en español, con el objeto de postular unas primeras conclusiones sobre el argumento.

Palabras claves

Sociolingüística variacionista, análisis de la conversación, turnos de habla, turnos de apoyo verbales.

Abstract

The actual article is part of a line of research that is developed into the area of Linguistic Applied to the Teaching of Spanish as a Foreign Language at the University of Nebrija. It is aimed to show the results obtained in a research study that is based in the methodologic, theoretic frame of the conversation analysis. The aim is to analyze some peculiarities of the strategies of production of verbal support obtained from four spontaneous conversations in Spanish, carried out face to face between Italian students of Spanish as a foreign language who are studying the fourth year at the Foreign Culture & Language University of Salerno. More to the point, this article makes known the results of a research that analyses, qualitatively and quantitatively, on one hand, the frequency of the use of the verbal supports and, on the other hand, the relation between the speech turns and the verbal supports, consequently determining the contribution and influence of the listener in the interaction. In addition, it is examined the different functions of the verbal support found in the analysis of Spanish conversations in a group of eight Italian students attending level C1 (CEFR). Those results are compared with other researches carried out with Spanish native and no native speakers, talking in Spanish, to postulating some first conclusions about this matter.

Keywords

Variational sociolinguistics, conversation analysis, speech turns, verbal support

1 Introducción

La conversación es una de las actividades más características de los seres humanos. Es la forma prototípica en que se manifiestan las lenguas, su forma primera de existencia y el modo universal de uso lingüístico (Tusón, 2002: 134). A través de la conversación nos damos a conocer como seres sociales, edificamos nuestras identidades y damos sentido al mundo que nos rodea (Tusón, 1995; Calsamiglia y Tusón, 1999). Por ello, la conversación se ha convertido en objeto de estudio desde distintos enfoques.

Una de las disciplinas que se ha ocupado del estudio de la conversación ha sido el análisis de la conversación (AC), que la define como una interacción social comunicativa que posee una estructura y unas unidades propias e independientes, en la que los interlocutores intercambian información mediante un doble sistema de turnos, a saber: turnos de habla (TH) y turnos de apoyo (TA) (Cestero, 2000a).

Mediante el doble sistema de turnos, el hablante y el oyente se colocan en un mismo nivel de participación en la interacción. Por un lado, el hablante añade contenido referencial y, por otro, el oyente, mediante señales verbales y no verbales, emitidas durante el enunciado en marcha del hablante y sin entorpecer la interacción oral, contribuye activamente en la evolución del acto comunicativo.

Si bien es cierto que la producción de turnos de apoyo es un acto universal en todas las lenguas, sus especificidades lingüísticas y culturales nos han llevado a considerar que es necesario ampliar su estudio con más investigaciones en otros idiomas, trabajos en lenguas extranjeras y estudios contrastivos. Dicha necesidad nace del hecho de que creemos indispensable conocer los mecanismos que intervienen en la conversación tanto entre hablantes nativos (HN) como entre hablantes no nativos (HNN) para aplicarlos en la enseñanza de LE y, así, desarrollar adecuadamente las habilidades de interacción oral en el aula.

El estudio exploratorio que presentamos a continuación se ha realizado desde el marco teórico y metodológico del análisis de la conversación. Se trata de un primer acercamiento a la producción de TA de ocho estudiantes universitarios italianos de cuarto año de E/LE. Los resultados se comparan con los obtenidos en investigaciones llevadas a cabo con nativos españoles y con estudiantes taiwaneses e ingleses que interactúan en español. En todo momento hemos tomado como referencia los trabajos de Cestero

(2000a; 2000b) en lo que concierne a los nativos españoles y de Pérez Ruiz (2009) e Inglés Candelas (2010) en lo relativo a los estudiantes no nativos.

El objetivo general que nos ha guiado para llevar a cabo la investigación que presentamos en este artículo es conocer cuáles son las estrategias de producción de turnos de apoyo verbales utilizadas por nuestros estudiantes italianos de E/LE cuando mantienen conversaciones en español. En particular, nos proponemos, en el ámbito de un estudio más amplio en fase de desarrollo, documentar y analizar la frecuencia de producción de los TA, la relación entre los TH y los TA y las funciones de los TA.

Comenzamos haciendo un breve repaso del marco teórico en el que nos enmarcamos; seguidamente, especificamos la metodología utilizada; a continuación, exponemos algunos de los resultados cualitativos y cuantitativos más significativos hallados y los comparamos con los obtenidos en otros estudios, con el fin de extraer, en espera de estudios más amplios, unas primeras conclusiones acerca de algunos aspectos del funcionamiento de los turnos de apoyo en las conversaciones de estudiantes italianos de ELE.

1.1 Marco teórico

El AC, desde una perspectiva sociolingüística, tiene como objetivo principal analizar las actividades lingüísticas características de una determinada comunidad, relacionándolas con el contexto social y con la situación comunicativa. La base teórica de la disciplina se puede explicar a partir de los siguientes cuatro supuestos: la interacción está estructuralmente organizada; las contribuciones a la interacción se adaptan al contexto y al mismo tiempo pretenden cambiarlo; las dos características anteriores se manifiestan en los detalles de la interacción de manera que se debe prestar atención al orden seguido, a los hechos accidentales y a todos los fenómenos que puedan aparecer en la interacción aunque parezcan irrelevantes y el estudio detallado de la interacción social se realiza mejor mediante el análisis de datos que surgen de forma espontánea (Heritage, 1989: 22).

Para analizar el uso de la conversación y su organización sistemática en la vida social, el AC utiliza técnicas de observación científica, trabaja de forma inductiva y con datos empíricos. El AC se basa en una metodología caracterizada por cuatro pasos que resumimos a continuación (Cestero, 2000a: 16-17): grabación de interacciones

naturales; transcripción detallada de las conversaciones; análisis minucioso de las conversaciones a partir de las transcripciones y las audiciones, incluyendo todos los fenómenos y detalles que se observen, por insignificantes que parezcan; presentación de los resultados.

El carácter inductivo de esta metodología tiene la ventaja de evitar categorizaciones preconcebidas, por lo que es muy útil a la hora de proporcionar informaciones sobre el funcionamiento de las interacciones, según se van obteniendo datos en la investigación. Debido a esta peculiaridad, el AC ha llevado a cabo estudios sobre unidades y fenómenos conversacionales que, hasta ese momento, nunca se habían planteado: el sistema de turnos y el cambio de turno, los pares adyacentes, las secuencias, las superposiciones, las interrupciones y los turnos de apoyo.

El AC ha constatado que la conversación está organizada en turnos de palabra que se alternan. La toma de turno se caracteriza porque actúa en cada turno, es controlada por la interacción, es administrada por los interlocutores y es sensible a las intenciones del receptor (Gallardo Paúls, 1990). Por tanto, aunque las conversaciones espontáneas suelen tener un alto grado de imprevisibilidad, en las que los hablantes deben negociar constantemente para poder mantener el diálogo, presentan una estructura ordenada y sistemática.

Los turnos de palabra, concebidos, desde un punto de vista formal, como unidades básicas de la conversación, se alternan sistemáticamente creando una sucesión de intervenciones. A tal respecto, el estudio de las organizaciones que caracterizan y constituyen la interacción conversacional distingue, en orden de organización jerárquica creciente, tres unidades básicas, a saber: turnos, intercambios y secuencias (Cestero, 2005).

Desde un punto de vista funcional, podemos distinguir dos tipos de turnos básicos: turnos de habla y turnos de apoyo. Mediante los turnos de habla, los interlocutores intercambian informaciones; son las intervenciones que hacen que la conversación tenga un contenido. A través de los turnos de apoyo, el oyente participa activamente en la conversación mostrando seguimiento del enunciado en marcha; son aportaciones colaborativas cuya función no es tomar el turno de palabra, sino apoyar la continuación del turno del hablante (Cestero, 2000a: 20).

A continuación, nos centraremos con mayor detalle en los turnos de apoyo, objeto de estudio en nuestro trabajo.

1.1.1 Diferencias en el uso de los turnos de apoyo conversacionales

Una de las aportaciones del AC ha sido el estudio de la producción de los TA. Las primeras investigaciones que constataron la existencia de TA fueron realizadas por Fries (1952), Dittmann y Llewellyn (1967 y 1968), Kendon (1967) e Yngve (1970). Dichos autores señalaron la recurrencia de emisiones breves en las conversaciones, por parte del oyente, cuya función era apoyar el enunciado en marcha del hablante, mostrando seguimiento, sin ningún ánimo de tomar la palabra.

El interés por los TA se desarrolló a partir de los trabajos realizados por Duncan y Fiske (1977 y 1985) y Oreström (1983). La observación de este fenómeno lleva, por primera vez, a considerar al oyente como un elemento activo en la conversación. El oyente, mediante estas emisiones, contribuye a dar fluidez a la conversación o, en otros términos, como interlocutor activo, colabora y consolida la intervención del hablante (Sacks, 1974; Gumperz 1982; Schegloff, 1982; Erickson, 1986; Gardner, 2001, etc.). Estos estudios analizaron principalmente conversaciones en inglés, japonés, chino, alemán, entre otras lenguas. Por su parte, en español, contamos con los estudios realizados por Cestero (2000a; 2000b; 2005), Poyatos (1994) y Vázquez Veiga (2000). En nuestro trabajo, tomaremos como fuente de referencia las investigaciones sobre los TA llevadas a cabo por Cestero, debido a que la autora hace una descripción más detallada de su caracterización, de su forma y función y de la incidencia de factores contextuales en su producción. En lo que concierne al estudio de los TA en español de HNN, son de gran interés para nosotros los trabajos realizados por Pérez Ruiz (2009) e Inglés Candelas (2010) con taiwaneses e ingleses, respectivamente. Se trata de dos investigaciones que han analizado los TA siguiendo los mismos criterios utilizados en nuestro trabajo y que nos han servido de modelo. Por ello, en el apartado 3, compararemos nuestros resultados con los documentados por estos autores.

Lamentablemente, no disponemos de trabajos similares sobre el italiano. Tras una larga búsqueda y revisión bibliográfica, hemos encontrado algunos estudios que se han ocupado de la producción de TA no verbales, como los gestos u otros aspectos de la conversación, que incluyen indirectamente el uso de algunos TA, pero que no son objeto de investigación en nuestro trabajo (Kendon, 1994; Contento, 1999; Stame, 1998; Roberts, Margutti y Takano, 2011, por citar algunos).

Un aspecto significativo de este fenómeno es que todas las lenguas y culturas utilizan los TA (Levinson, 1983). Esto hace que su presencia sea una característica universal de la comunicación humana. Sin embargo, numerosos estudios revelan que dicha universalidad está marcada por claras especificidades culturales y lingüísticas (Clancy, 1996; Heinz, 2003; Cutrone, 2005, entre otros), en particular, en lo relativo a la frecuencia de producción, las funciones que cumplen, su complejidad y su relación y localización en los LTP. Estas diferencias aún no han sido especificadas adecuadamente (Clancy, 1996; Krause-Ono, 2004) y, sin embargo, se reconoce su importancia ante las dificultades que conllevan en los HNN cuando mantienen conversaciones en la lengua objeto (LoCastro, 1987).

Existen diversos trabajos que han analizado diferentes aspectos de este fenómeno conversacional en distintas lenguas y culturas. Atendiendo a la frecuencia de producción de los TA, hay toda una serie de investigaciones que prueban la existencia de notables diferencias según sean la lengua y la cultura de los informantes (Oreström, 1983; White 1989, etc.).

Estudios contrastivos, realizados con HN japoneses, ingleses y chinos, documentan que los japoneses son los que producen mayor número de TA, seguidos de los ingleses (Clancy, 1996; Cutrone, 2005). Por otro lado, los ingleses emiten más TA que los alemanes (Heinz, 2003) y menos que los españoles y los franceses (Berry, 1994).

Por su parte, estudios llevados a cabo con estudiantes de E/LE (Pérez Ruiz, 2009) han constatado que los aprendices de español taiwaneses emiten menos TA que los japoneses, ingleses, alemanes y coreanos y más que los chinos y los españoles. Otro trabajo realizado con estudiantes ingleses de E/LE (Inglés Candelas, 2010) compara la producción de TA de sus informantes ingleses con la de los españoles nativos, según Cestero (2000a), y halla que sus estudiantes ingleses, cuando mantienen conversaciones en español, emiten más TA; por otra parte, la autora compara sus resultados con los obtenidos en otros trabajos llevados a cabo con corpus de hablantes nativos de diferentes variedades de inglés y encuentra una gran diversidad en los resultados (Inglés Candelas, 2010: 209-213). Algunos de los trabajos contrastivos han señalado que las diferentes estrategias de interacción pueden ser atribuidas a una transferencia negativa de la lengua y cultura maternas a la LE.

Si bien es cierto que cada vez hay más estudios que analizan la variedad de producción de TA en diferentes idiomas, no existen, por lo que concierne a la producción

de TA verbales, estudios sobre conversaciones de italianos nativos. Una revisión de la bibliografía sobre investigaciones de la conversación en italiano tampoco nos ha proporcionado, en relación a las transferencias de características de los turnos de apoyo de la lengua materna (LM) a la lengua objeto (LO), datos de italianos que hablan en otros idiomas. Este hecho constituye una importante limitación para nosotros a la hora de estimar el posible papel de la transferencia negativa en nuestros hallazgos.

Concluimos este subapartado citando los trabajos de Cestero (Cestero, 2000a; 2000b; 2005). No obstante la autora no estudió diferencias culturales en la producción de TA, nos ofrece datos exhaustivos relativos a HN españoles, razón por la cual constituye una fuente de referencia indispensable en nuestro estudio.

A continuación, pasamos a hacer una breve revisión de algunos estudios llevados a cabo hasta ahora en lo que atañe a la relación entre TH y TA y las funciones de los TA.

1.1.2 Relación entre turnos de habla y turnos de apoyo

El estudio de los TA ha mostrado un considerable interés por el papel del oyente en la conversación en función de la relación entre los TH y los TA. Varias investigaciones sobre lo que ocurre en diferentes lenguas han constatado que existe una relación entre la participación del oyente y la producción del hablante y que la contribución del oyente es fundamental para dar fluidez y continuidad a la conversación (Gumperz 1982; Oreström, 1983; White 1989; Clancy, 1996, etc.).

Trabajos más recientes demuestran que los TA son importantes marcadores en la interacción oral (Pérez Ruiz, 2009; Inglés Candelas, 2010). Pérez e Inglés obtuvieron como resultado de sus trabajos que, al aumentar la producción y la variedad de los TA, aumentaba la interacción. Sin embargo, al analizar cada conversación separadamente, apuntaron que existían variaciones en la correlación de estas dos variables. Por su parte, Inglés Candelas (2010: 217) atribuyó estas diferencias a la naturaleza de algunos TH, argumentando que cuando el hablante emite TH cortos el oyente muestra mayor seguimiento en la conversación, produciendo más TA.

Si bien todos los investigadores han llegado a la misma conclusión, este tema ha sido abordado de muy diferentes maneras. Por citar algunos, Oreström (1983), en inglés, estableció la relación entre TA y número de palabras emitidas en los TH; Fletcher (2010), en un estudio contrastivo entre italiano, inglés y japonés, valoró los TH en términos del

número de sílabas emitidas por minuto de conversación, considerando el factor velocidad una variable importante.

1.1.3 Funciones de los turnos de apoyo

La emisión de TA, por parte del oyente, tiene como principal función comunicar al hablante que está participando activamente en la conversación mostrando seguimiento del enunciado en marcha. En el ámbito de la función general, es posible distinguir diferentes valores a la tarea del oyente. Esta podría ser la razón por la cual muchos autores han abordado el argumento distinguiendo funciones diferentes y utilizando terminologías muy variadas (citamos Oreström, 1983; Clancy, 1996; Heinz, 2003, entre muchos otros).

Si bien son numerosos los estudios que han analizado este fenómeno, cuando se revisa la bibliografía relativa a la clasificación de los TA según su función, consideramos obligatorio citar los trabajos de Cestero para el español peninsular (2000a, 2005). La autora clasificó los TA en ocho tipos (Cestero, 2000a) que, en orden decreciente de frecuencia de aparición, son: apoyos de acuerdo, de entendimiento, de seguimiento, de conclusión, de recapitulación, de conocimiento, de reafirmación y apoyos combinados.

Los apoyos de acuerdo indican acuerdo con el contenido del mensaje en marcha. Cestero los dividió en 12 subtipos según expresaran acuerdo sobre hechos, pensamientos, sentimientos, propósitos, comportamientos y juicios o sobre las consecuencias de los juicios emitidos. Los apoyos de entendimiento transmiten al hablante que se comprende el enunciado en marcha. Cestero los clasificó en 4 subtipos, según expresaran entendimiento de una explicación dada, identificación de un objeto, lugar o hecho mencionado, comprensión del motivo de un hecho e identificación de un enunciado previo. Los apoyos de seguimiento son TA que realizan un seguimiento del mensaje que se está emitiendo y no añaden significado. Suelen ser simples y aparecen habitualmente en el relato de una historia o anécdota. Un subtipo son los apoyos de seguimiento enfático que remarcan un fragmento enfatizado del enunciado en marcha. Los apoyos de conclusión tienen como función concluir el enunciado en marcha o una parte de él. Según su función, Cestero los clasifica en 3 subtipos, conforme expresen conocimiento, acuerdo o entendimiento del contenido del enunciado en marcha. Los apoyos de recapitulación tienen como función resumir el contenido del enunciado del

hablante. Mediante repeticiones de palabras o estructuras clave contenidas en dicho enunciado, el oyente expresa entendimiento o seguimiento. Los apoyos de conocimiento comunican que se intuye el mensaje que el hablante producirá seguidamente. Los apoyos de reafirmación demandan, mediante preguntas o interjecciones, confirmación y/o más información sobre el contenido del turno en marcha del hablante. Por último, los apoyos combinados son el resultado de la combinación de algunos de los TA que acabamos de mencionar.

En nuestro trabajo, debido a la minuciosidad de esta clasificación, y teniendo en cuenta, además, que ya se han llevado a cabo otros dos estudios de conversaciones en español de estudiantes de E/LE siguiendo los mismos criterios (Pérez Ruiz, 2009; Inglés Candelas, 2010), adoptaremos la tipología de Cestero (2000a) con el fin de poder comparar nuestros resultados con los de dichas investigaciones. En los estudios contrastivos, se observó que los estudiantes taiwaneses e ingleses, utilizaban, en sus conversaciones en español, estrategias de producción de TA diferentes, respecto a los nativos españoles y se atribuyeron dichas variaciones a una posible interferencia negativa de la LM en la LO.

2 Metodología

Hemos utilizado una metodología que combina los procesos propios del análisis de la conversación con técnicas y herramientas científicas habituales en la sociolingüística variacionista. Como anticipábamos en el apartado anterior, tomamos como base metodológica el modelo propuesto por Cestero (2000b: 32-33), caracterizado por cuatro etapas: recogida de los materiales mediante grabación de cuatro conversaciones espontáneas; transcripción y etiquetado de 10 minutos de cada conversación; análisis cualitativo y cuantitativo de los materiales y presentación de los resultados.

Antes de pasar a describir cómo hemos llevado a cabo estos cuatro pasos, es necesario encuadrar mejor nuestro estudio mencionando que no ha sido diseñado para aplicar sus resultados de manera inmediata, sino con el fin de incrementar el conocimiento del funcionamiento de los TA en otras lenguas y en español como lengua extranjera. Por esta razón, podemos definir nuestra investigación como una investigación básica. En relación al diseño y grado de intervención en el estudio, se define como no experimental, debido a que no hemos hecho variar deliberadamente las variables

(Carrasco y Calderero, 2000). En nuestro estudio hemos recogido los datos sobre la base de una hipótesis o teoría, hemos expuesto y resumido la información de manera cuidadosa y luego hemos analizado minuciosamente los resultados, a fin de extraer generalizaciones significativas que contribuyan al conocimiento objeto de nuestro estudio. Por esta razón, se trata de una investigación descriptiva (Hernández Samperi, 1991: 157). Por otra parte, los datos recogidos proceden de grabaciones obtenidas directamente de nuestros estudiantes italianos de E/LE, por lo que se enmarca dentro de las investigaciones primarias. Por último, dado que las grabaciones fueron realizadas en un determinado momento temporal, se define como una investigación transversal (Hernández Samperi, 1991: 156), y también correlacionada, porque describe relaciones entre variables y se analizan su incidencia e interrelación en un momento dado.

El análisis de los datos de la investigación consta de un estudio cualitativo y cuantitativo del corpus utilizado, para ello, se hizo un examen detallado de los turnos de apoyo, siguiendo el modelo propuesto por Cestero (2000a: 27), según el cual, los datos obtenidos se caracterizan atendiendo a las marcas lingüísticas, pragmáticas y contextuales halladas.

2.1 Recogida de los materiales

El microcorpus que hemos analizado consta de cuatro conversaciones, realizadas por ocho estudiantes italianos de E/LE de nivel C1 de la facultad de Lenguas y Literaturas Extranjeras de Salerno. Se trata de conversaciones interpersonales espontáneas, producidas en un contexto no institucional.

2.1.1 Los informantes

Nuestra muestra consta de 8 participantes, obtenidos de una subpoblación de 25 estudiantes universitarios de E/LE de cuarto curso de la facultad de Lenguas y Literaturas Extranjeras de la universidad de Salerno, con un nivel C1, según el MCER (Consejo de Europa, 2002).

No disponemos de datos que delimiten la población formada por todos los estudiantes italianos de cuarto curso de licenciatura en lengua española de todas las universidades italianas. Consecuentemente, no podemos conocer la representatividad de

nuestra muestra respecto a la población a nivel nacional. A pesar de ello, teniendo en cuenta que los dos estudios similares, que tomamos como referencia para la realización de este trabajo (Pérez, 2009 e Inglés, 2010), han analizado 4 conversaciones de 10 minutos y 6 conversaciones de 6 minutos, aproximadamente, cada una, consideramos que 4 conversaciones de 10 minutos de conversación puede ser una muestra adecuada para comparar, en este estudio primero, nuestros resultados con los hallados en estudiantes de español ingleses y taiwaneses.

Para la selección de la muestra, se utilizó una técnica de muestreo no probabilístico intencional y accidental (Carrasco y Calderero, 2000). Estos métodos se asientan sobre la base de un buen conocimiento de los estratos de la población y/o de los individuos más representativos o adecuados para los fines de la investigación. Fue accidental porque se les pidió que se ofrecieran y se contó con los voluntarios únicamente.

Con el fin de disponer de los informantes más idóneos en nuestra investigación, fijamos los siguientes criterios de selección, que nos permiten controlar factores sociales, contextuales, la lengua materna y el nivel de estudios: nacionalidad italiana; lengua materna italiana; edad: 22-33 años; lugar de estudio: universidad de Salerno, facultad de Lenguas y Literaturas Extranjeras; lengua objeto: español; 4 años de estudio de español; Nivel C1 del MCER de la lengua objeto.

La elección de una muestra compuesta por estudiantes italianos de cuarto curso, con un nivel avanzado de español (C1), se tomó porque nos interesaba eliminar la variable "poco dominio del código gramatical" en los errores de efectividad de comunicación durante la interacción.

2.1.2 Las grabaciones

El corpus consta de 4 grabaciones diádicas de aproximadamente 10 minutos cada una.

Se realizaron en la facultad entre noviembre y diciembre de 2010. Aunque se trate de un ambiente institucional, las conversaciones no se llevaron a cabo durante las horas de clase ni en un laboratorio específico para grabar. Se pidió a los participantes que eligieran el día, la hora y el lugar en que se sintieran más cómodos y pensarán que fuera posible mantener una conversación interpersonal lo más natural posible. Se optó por este

procedimiento para permitir a los participantes que decidieran cuándo era el momento más apropiado atendiendo a sus obligaciones y su estado de ánimo.

En ningún momento se les dio a conocer la naturaleza exacta del trabajo. La investigadora nunca estuvo presente durante las conversaciones y los informantes grabaron en un contexto privado en que no había ni técnicos ni compañeros. Con este modo de proceder, intentamos evitar la paradoja del observador (Tarone, 1979).

2.1.3 Las conversaciones

El corpus sobre el que trabajamos está compuesto por 4 conversaciones espontáneas realizadas en español por estudiantes italianos universitarios de cuarto curso.

Los informantes fueron libres de elegir el tema. No hubo ningún propósito en los contenidos de las conversaciones, únicamente, "hablar por hablar", sin ninguna organización planificada previa de los temas. Tampoco hubo planificación en la alternancia de turnos, ya que los interlocutores conversaron en un ambiente privado. No hubo, en ningún momento, interferencia por parte de la investigadora durante las conversaciones, ni de control ni de presencia física.

Dado que los interlocutores eran compañeros de clase y amigos de la universidad desde hacía 4 años, consideramos que pertenecían a la misma categoría real y se encontraban en una situación de igualdad de poder y solidaridad (Moreno, 1990: 68).

Por todo lo dicho, y ateniéndonos a la definición de conversación espontánea dada por Cestero (2005), podemos afirmar que nuestro corpus está formado por conversaciones espontáneas.

2.2 Transcripción y etiquetado de las grabaciones

Los signos que empleamos en la transcripción y etiquetado de los turnos de apoyo del corpus fueron tomados de las propuestas planteadas por el Grupo Val.Es.Co. en su transcripción de conversaciones coloquiales (A. Briz y Grupo Val.Es.Co 2002a) y de las propuestas para el proyecto PRESEEA.

2.3 Análisis de los materiales

Una vez transcritas y etiquetadas las conversaciones, se procedió al análisis de los materiales. Para ello, se siguió el modelo propuesto por Cestero (2000a: 26-29) y aplicado también en los otros dos estudios de referencia en nuestro trabajo, en lo que concierne a la producción de estudiantes de E/LE (Pérez Ruiz, 2009; Inglés Candelas, 2010), que une los análisis cualitativos y cuantitativos de los datos. En primer lugar identificamos las alternancias en las que aparecían turnos de apoyo e hicimos un análisis cualitativo de los datos, atendiendo a la presencia de marcas lingüísticas, pragmáticas y contextuales (Cestero 2000a: 27-28).

3 Los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes italianos de E/LE

En este apartado recogemos algunos de los resultados extraídos de nuestro estudio que consideramos más significativos. En particular, documentamos las frecuencias de producción de los TA, la relación entre TH y TA y las funciones de los TA halladas en el análisis de cuatro conversaciones en español como lengua extranjera de un grupo de ocho estudiantes universitarios italianos de nivel C1, así como detallado en el apartado anterior.

3.1 Producción de turnos de apoyo y relación entre turnos de habla y turnos de apoyo

Los estudios sobre los TA se han interesado en analizar la contribución e influencia del oyente en la interacción oral a través del estudio de la producción de TA y la relación que existe entre los TH y los TA. En nuestro corpus, con una duración de 40,17 minutos de grabaciones, se ha producido, excluyendo los TH iniciados por TA y las secuencias especiales con apoyo, un total de 641 turnos de los que el 77,7% fueron TH y el 22,3% TA. Se remite a la tabla 1 del anexo en la que se detallan los datos por conversación e informante.

Estos resultados indican que, en un minuto, se ha dado una media de 15,9 turnos, de los cuales 12,4 fueron TH y 3,5 TA. La media de TH y TA por conversación fue de 160,2 turnos, 124,5 TH y 35,7 TA.

Los resultados recogidos en la tabla 1 muestran que existe una relación estadística directa fuerte entre la interacción oral y la producción de TA. Es decir, en todas las conversaciones, al aumentar la interacción oral aumenta el número de TA, como se puede observar en el siguiente gráfico.

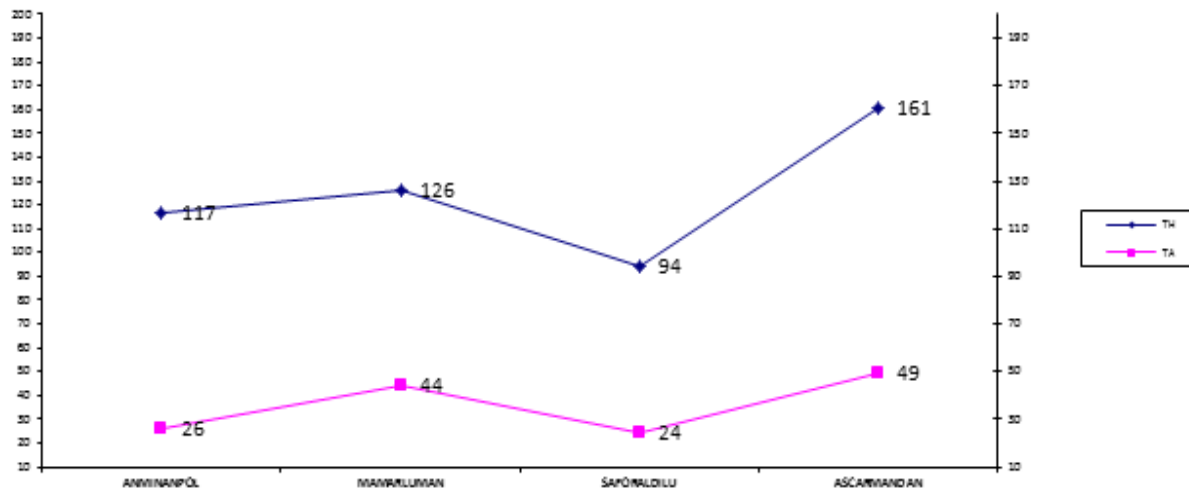


Gráfico 1. Relación entre turnos de habla y turnos de apoyo por conversación

La presencia de TA en nuestro corpus, formado por cuatro conversaciones diádicas mantenidas en español por estudiantes universitarios italianos, añade nuevos datos que corroboran la universalidad de la producción de los TA como peculiaridad distintiva de la comunicación humana (Levinson, 1983). Los estudiantes italianos, sin haber recibido instrucciones específicas sobre la producción de TA, han emitido TA durante sus conversaciones en español.

En estudiantes taiwaneses, hablando en español, Pérez Ruiz (2009) contabilizó, en un minuto de conversación, 3,4 TA cada 6 TH. En este corpus de 6 conversaciones, se produjeron 335 turnos: 64% TH y 120 36% TA.

Inglés Candelas (2010), en 4 conversaciones en español llevadas a cabo por estudiantes ingleses, contabilizó 3,4 TA cada 10,2 TH. La autora contó 565 turnos, de los que el 75,2% fueron TH y el 24,8% TA.

En español, Cestero (2000a; 2000b) no calculó la relación entre TA y TH; sin embargo, de los datos que ofrece en sus trabajos, podemos deducir que, en 18 conversaciones de nativos españoles, de 10 minutos cada una, trabajó con 1599 (68,7%)

TH¹ y 517 (32,3%) TA, por lo que en un minuto de conversación, la autora habría podido obtener 2,8 TA cada 8,9 TH. Se recogen estos datos en la tabla 2 del anexo.

De estos resultados se deduce que existe, en un minuto de conversación, una producción de TA muy similar en los 3 corpus de estudiantes de E/LE, independientemente de la cultura y de la lengua materna de los informantes. Por el contrario, los nativos españoles han producido casi un TA menos (0,68 TA) por minuto de conversación, lo que nos induce a pensar que la mayor producción de TA es una característica de la interlengua de aprendices de E/LE.

En lo que concierne a la relación entre los TH y los TA, al comparar los resultados de los 3 estudios con estudiantes de E/LE, observamos dos fenómenos significativos. En primer lugar, en los tres casos se ha verificado que a mayor interacción oral, mayor es el número de TA. En segundo lugar, en nuestra muestra ha habido un menor porcentaje de TA (22,3%) en relación a los TH (77,7%). Es decir, nuestros datos se alejan de los documentados en estudiantes ingleses (24,8%) y son significativamente diferentes de los hallados en estudiantes taiwaneses (36%).

Estas diferencias podrían ser explicadas teniendo en cuenta dos aspectos: el diferente grado de afinidad, en relación con la LO, de las tres lenguas en cuestión y el diferente nivel de dominio de español de los no nativos. En otras palabras, que los estudiantes italianos, con un nivel C1 y hablando en una lengua muy afín a su LM, han mantenido conversaciones con mayor contenido referencial, frente a los ingleses (nivel B1/C1) y taiwaneses (nivel B1), dos idiomas menos afines al español que, en proporción, han empleado más estrategias para garantizar la comunicación y compensar las limitaciones derivadas de un menor dominio lingüístico en español. Si comparamos la relación entre TH y TA de los corpus constituidos por estudiantes cuyas lenguas maternas son menos afines, vemos que los taiwaneses han emitido 1 TA cada 1,8 TH y los ingleses 1 TA cada 3 TH, frente a los italianos, en cuyas conversaciones la proporción ha sido 1 TA por cada 3,5 TH. En la tabla 3 del anexo detallamos las relaciones obtenidas en los tres corpus de NN.

¹ Aunque la autora no calculó la relación TH:TA en su corpus, en la pág. 153 de su libro *El intercambio de turnos de habla en la conversación* se apunta que se analizaron 1774 alternancias entre TH, falsos comienzos, finales simultáneos y TH iniciados por apoyo. En la pág 175 documenta que encontró 143 casos de TH iniciados por apoyo. De ahí que podemos deducir que Cestero analizó 1599 TH.

Estos datos indican que los taiwaneses, al producir 20 TA más que los ingleses, han mantenido 190 TH más. Por nuestra parte, los informantes italianos han emitido 3 TA más que los ingleses y 23 TA más que los taiwaneses, contribuyendo en la conversación con un aumento de 73 TH y 283 TH más, respectivamente.

En suma, la comparación de nuestros resultados con los obtenidos en otros estudios con NN que conversan en español contribuye al reconocimiento del papel del oyente en la interacción oral. Es decir, el oyente es más participativo cuando dispone de menos recursos lingüísticos en la LO y es consciente de que su interlocutor también cuenta con menos medios, frente al oyente con más dominio de la lengua extranjera y mayor afinidad con ella. Con el fin de definir mejor el papel del oyente en la interacción oral, hemos analizado, en nuestro corpus, la correlación entre la producción de TH y TA por conversación.

Para ello, hemos calculado los porcentajes de TH y de TA emitidos, por conversación, como se recoge en la tabla 4 del anexo.

Si comparamos la relación entre la producción de TH y TA, observamos que en las conversaciones SAFORALDILU y ANMINANPOL, en las que se produjo un menor número de TH, hubo una correlación menor entre TA y TH, mientras que la correlación fue mayor en las dos que presentaron un mayor número de TH (ASCARMADAN y MAMARLUMAN). Es decir que, en las conversaciones con menor interacción oral, hubo más TH por TA emitido. Viceversa, cuando hubo mayor interacción, se produjeron menos TH por TA.

En los estudios realizados con taiwaneses e ingleses, las correlaciones son muy diferentes, pues la relación TA:TH se invierte. Pérez Ruiz (2009: 196) obtuvo menor correlación entre TA y TH en la conversación que produjo menor interacción. Sin embargo, conversaciones con mayor producción de TH no presentaron una correlación menor, frente a otras con menor número de TH. Inglés Candelas (2010: 216) documentó que en sus estudiantes ingleses de E/LE, al aumentar la interacción, disminuía la correlación entre la producción de TA y TH.

La comparación de estos resultados, sobre la base de los datos que hemos analizado, nos dificulta llegar a conclusiones. Quizás sea necesario tener en cuenta otras variables a la hora de relacionar los TA en función de los TH. Por ejemplo, hemos constatado, al establecer la relación entre los TH y el tiempo de conversación, que los italianos emiten 12,39 TH en un minuto de conversación, frente a los 10,26 TH de los

ingleses y a los 6,1 de los taiwaneses. Un estudio comparativo realizado por Fletcher (2010) documenta que el número de sílabas por minuto de conversación es superior en italianos que en ingleses y japoneses. Por su parte, Inglés Candelas (2010), en su análisis de estudiantes ingleses hablando en español, hipotetizó que la menor relación entre la producción de TH y TA de algunos informantes, obtenida en su trabajo, podría estar determinada por la mayor contribución de información referencial en sus emisiones (TH más largos). Por otro lado, si relacionamos el número de TA con el tiempo, en 1 minuto de conversación, las tres muestras de estudiantes de E/LE emiten casi el mismo número de TA, como se ha recogido en la tabla 2 del anexo.

Por todo lo dicho hasta aquí, podemos afirmar que nuestros estudiantes italianos, en sus conversaciones en español, hablan más rápidamente que los ingleses y que los taiwaneses. Si bien podemos explicar estas diferencias, una vez más, apelando al menor dominio del español y a la menor afinidad con el español de estas dos lenguas frente al italiano, consideramos que sería necesario llevar a cabo un estudio comparativo de la producción de TH y TA, en el tiempo, de los informantes en sus lenguas maternas. Hemos llegado a esta conclusión tras haber comparado los resultados de las 3 muestras de estudiantes de E/LE con los obtenidos en HN españoles (tabla 2). Estos datos nos permiten llegar a la conclusión de que la relación entre la producción de TA y TH en españoles nativos se aproxima a la de estudiantes no nativos taiwaneses y se aleja de la obtenida en nuestro estudio. Estos resultados nos permiten suponer que puede ser influyente, a la hora de establecer relaciones entre los TA y los TH, el hecho de que, en los corpus comparados, los italianos y los ingleses hayan emitido más TH (12,4 y 10,2, respectivamente), por minuto de conversación, que los españoles (8,9), y más aún que los taiwaneses (6,1). Si se conociera la "velocidad" en la producción de TH y la frecuencia de producción de TA, en las diferentes lenguas y culturas, sería más fácil poder deducir si las diferencias encontradas dependen de la transferencia de la LM a la LO o de un fenómeno característico propio de la interlengua.

Por todo lo dicho, consideramos que serían necesarios estudios más amplios en los que se tenga en cuenta la influencia de la producción de TH, en relación a los TA, en función del tiempo de emisión y del contenido en número de sílabas o palabras para poder relacionar los TH con los TA.

3.2 Funciones de los turnos de apoyo

En el apartado dedicado al marco teórico, se señalaba que los TA desempeñan dos funciones principales: comunicar al hablante que se está siguiendo el enunciado en marcha y que se participa activamente en la producción de la conversación (Cestero, 2000a: 30). Junto a estas funciones principales, los TA ejercen una serie de funciones pragmáticas de carácter cooperativo, cuyos valores permitieron a la autora definir siete tipos diferentes de TA: apoyos de seguimiento, de acuerdo, de entendimiento, de conclusión, de recapitulación, de conocimiento y de reafirmación (Cestero, 2000a: 31). A estos hay que añadir un octavo tipo, los apoyos combinados, formados por la combinación de dos o más de los siete anteriores.

En nuestro corpus, se han producido 143 TA. Los más frecuentes han sido los apoyos de entendimiento (31%), seguidos por los apoyos de acuerdo (26%), seguimiento (15%) y conclusión (9%). Los menos frecuentes, a distancia de los citados, han sido los apoyos de reafirmación (3%), recapitulación (2%) y conocimiento (1%). Por lo que se refiere a los turnos de apoyo combinados, de los 143 TA totales, hemos encontrado el 13% de los casos. Representamos estos datos en el siguiente gráfico.

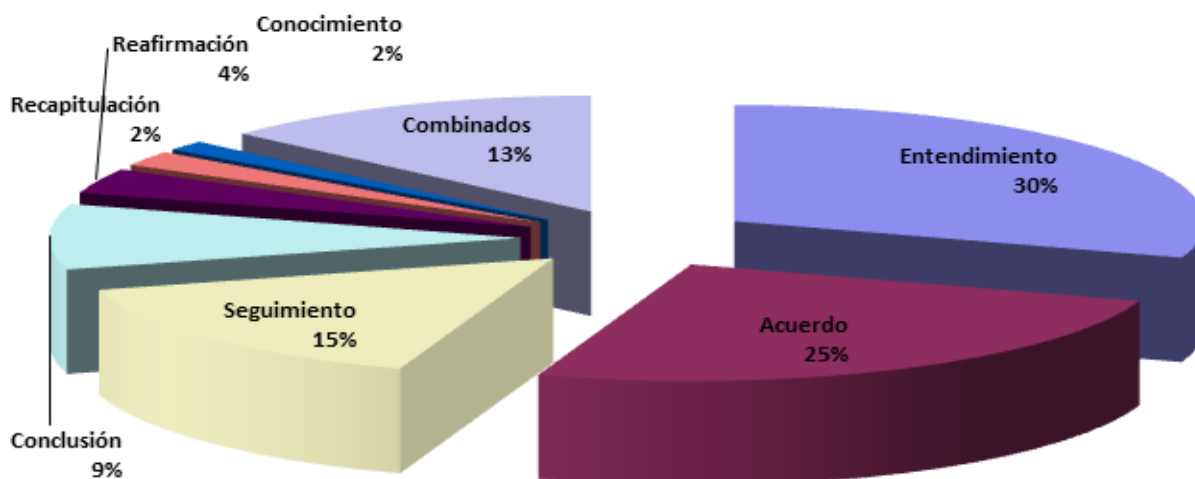


Gráfico 2. Funciones de los Turnos de Apoyo

En nuestro trabajo, como se decía en la introducción de este apartado, hemos tomado como referencia el trabajo de Cestero (2000a) llevado a cabo con HN de español. La razón de ello estriba en el hecho de que dicho trabajo es el único estudio completo,

realizado sobre el español peninsular, del que disponemos. Asimismo, podemos valernos de dos estudios con HNN, estudiantes de E/LE, que como nosotros, han seguido el mismo tipo de análisis que la autora.

En el corpus de nativos españoles, la principal función de los TA que se documentó fue la de mostrar acuerdo con el mensaje emitido (Cestero, 2000a: 30); se encontró que el 45% de los TA analizados fueron apoyos de acuerdo. Les siguen, en orden de frecuencia, los TA de seguimiento y de entendimiento.

En nuestro caso, los TA de acuerdo fueron los segundos en frecuencia de producción (26%) del total de TA. Los apoyos más frecuentes en nuestro corpus fueron los de entendimiento (31%), frente al 26% del corpus de HN españoles. Los terceros en frecuencia fueron los TA de seguimiento (15%), frente al 20% del corpus de Cestero (2000a). Creemos importante mencionar el alto porcentaje de TA de reafirmación (3%) hallado en nuestro corpus, frente al obtenido en el de Cestero (0,2%).

Por otro lado, si comparamos nuestros resultados en la producción de los TA de conclusión, de recapitulación y de conocimiento, no hallamos diferencias muy significativas, respecto a los valores documentados por la autora, como puede observarse en el siguiente gráfico comparativo.

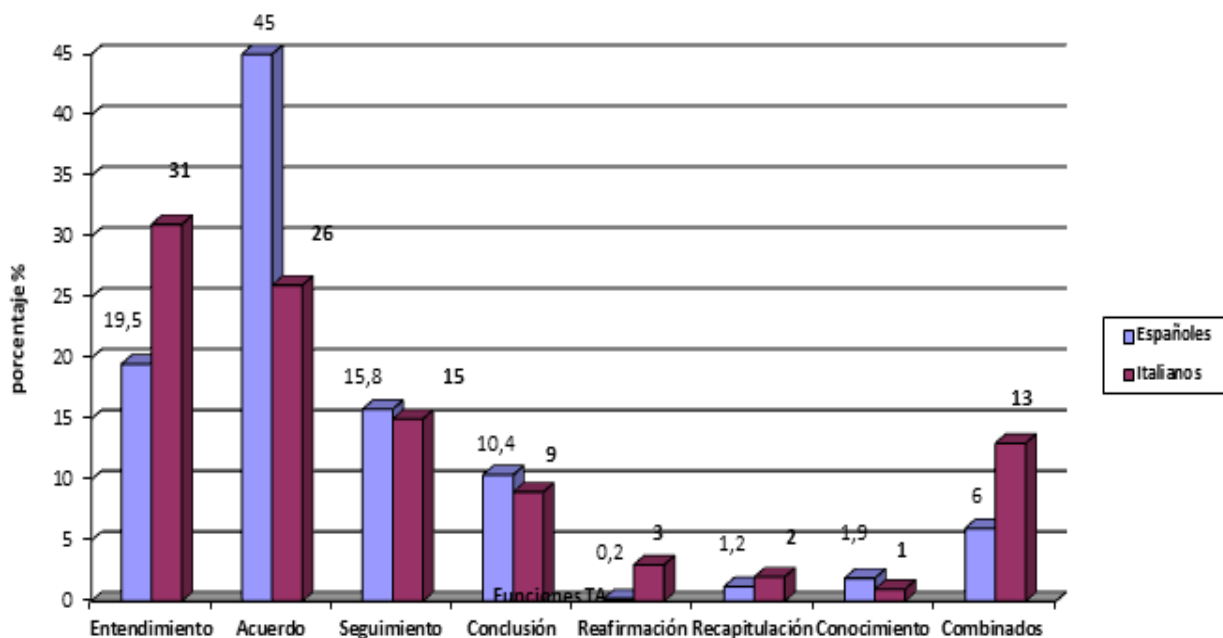


Gráfico 1. Funciones de TA en muestra española e italiana

Si bien es cierto que las diferencias de porcentajes son mínimas, consideramos necesario señalar que, en nuestro corpus, hubo una mayor producción de TA de recapitulación, frente a una mayor emisión de TA de conocimiento, por parte de los HN españoles.

Mayor resultó ser la diferencia de producción de TA combinados, con un 13% en la muestra italiana, frente al 6% obtenido en la muestra española. De los 19 casos analizados, contabilizamos 41 apoyos que formaban parte de los apoyos combinados y, de ellos, los más frecuentes fueron los de entendimiento, seguidos de los de acuerdo. Resulta significativo constatar que los tipos de TA más frecuentes en el grupo de apoyos combinados coincidan con los hallados en el análisis de los TA.

A la luz de estos resultados, podemos concluir que las estrategias de producción de los estudiantes italianos de E/LE son diferentes a las utilizadas por los nativos españoles. Los HN españoles emiten TA con la función principal de expresar acuerdo, entendimiento y seguimiento del enunciado en marcha; mientras que para los aprendices italianos de ELE es más importante mostrar que entienden el enunciado en marcha, que expresar acuerdo y seguimiento.

Pasamos a comparar nuestros resultados con los hallados en estudios similares al nuestro con estudiantes de E/LE.

Pérez Ruiz (2009) analizó 120 TA, de los cuales los más frecuentes fueron los apoyos de acuerdo (30%), seguidos de los apoyos de entendimiento (26%), de reafirmación (16.5%) y de seguimiento (14,1). Los menos frecuentes fueron los apoyos de recapitulación (4,3%), de conclusión (2,5%) y de conocimiento (0.8%). El porcentaje de los apoyos combinados fue del 5.8%.

Inglés Candelas (2010) analizó 140 TA, de los cuales los más frecuentes fueron los apoyos de entendimiento (41,4%), de acuerdo (25%) y seguimiento (25%). Les siguieron en frecuencia los TA de reafirmación (3,6%) y de conclusión (2,1%). Los menos frecuentes fueron los apoyos de recapitulación y conocimiento, de los que no encontró ningún ejemplo. El número de ejemplos encontrados de turnos de apoyo combinados fue del 2,9%.

Para poder comparar mejor los resultados de los diferentes corpus, recogemos todos estos datos, incluyendo los hallados en nativos españoles, en el siguiente gráfico.

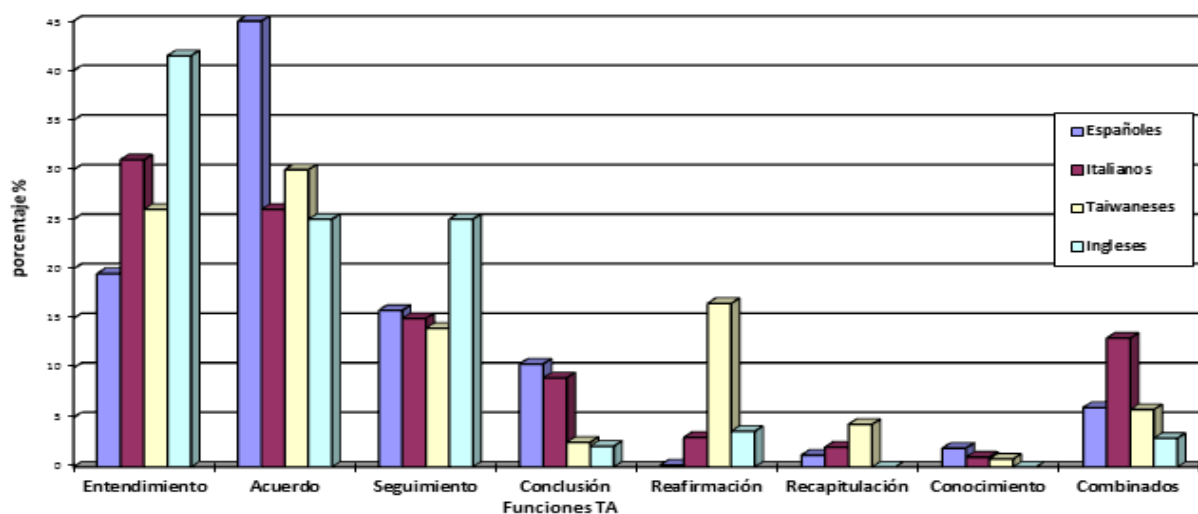


Gráfico 4. Frecuencias de TA en las conversaciones de los 4 corpus

Es interesante observar que para los estudiantes de E/LE taiwaneses² e ingleses también es más importante expresar que entienden el enunciado en marcha. Les siguen en orden de importancia los TA con la función de expresar acuerdo y seguimiento, de modo muy similar al de los estudiantes italianos de E/LE.

También creemos importante señalar la mayor producción de TA de reafirmación en los corpus de estudiantes NN, frente a la documentada para el español.

A la luz de estos resultados, podemos afirmar que las estrategias de producción de los estudiantes de E/LE taiwaneses, ingleses e italianos, siguen patrones parecidos. En los tres casos, es más significativa la frecuencia de TA con la función de expresar entendimiento, seguida de las funciones de mostrar acuerdo y seguimiento. Además, tiene mayor peso específico la producción de TA de reafirmación; los estudiantes de E/LE de estas 3 muestras utilizan más que los españoles la estrategia de formular una pregunta de confirmación sobre el contenido del enunciado en marcha para que el hablante siga en posesión de la palabra y amplíe la información.

El hecho de que en los tres estudios se haya llegado a resultados muy semejantes, nos induce a pensar que nuestros hallazgos añaden nuevas fuerzas a las conclusiones

² Pérez Ruiz (2009: 204), aunque obtuvo un 4% más de TA de acuerdo que de entendimiento, haciendo un análisis más pormenorizado de los resultados, por conversación y por informante, llegó a la conclusión de que los apoyos de acuerdo no eran una estrategia de producción de TA presente en todos sus estudiantes y dio mayor peso a la producción de TA de entendimiento.

arrojadas por Pérez Ruiz (2009) e Inglés Candelas (2010), es decir, que la mayor producción de TA de entendimiento en los estudiantes de E/LE, respecto a los HN españoles, así como la significativa producción de TA de reafirmación, puede ser una característica de la interlengua de los aprendices.

No obstante, y aunque tengan menor peso en términos de frecuencia, existen algunas diferencias que consideramos importante señalar. Los italianos emitieron: más TA de entendimiento que los taiwaneses y menos que los ingleses; menos TA de acuerdo que los taiwaneses y más que los ingleses; más TA de seguimiento que los taiwaneses y menos que los ingleses.

Por otra parte, si comparamos los resultados de la producción de TA minoritarios en frecuencia en nuestro corpus con los de los otros tres estudios, también se aprecian diferencias significativas. De hecho, los estudiantes de E/LE italianos emitieron: menos TA de conclusión que los HN españoles (aunque con una proporción bastante semejante) y más que los estudiantes ingleses y taiwaneses; más TA de reafirmación que los españoles, menos que los ingleses y muchos menos que los taiwaneses; más TA de recapitulación que los españoles e ingleses y menos que los taiwaneses; menos TA de conocimiento que los españoles y más que los taiwaneses e ingleses y, por último, más TA combinados que los españoles, taiwaneses e ingleses.

Por todo lo señalado y siempre bajo nuestro limitado punto de observación, anotamos que las estrategias de producción de los TA en los estudiantes de E/LE taiwaneses, ingleses e italianos son diferentes. Como ya hemos señalado, lamentablemente no disponemos de estudios sobre la producción de TA en conversaciones de HN italianos, razón por la cual no conocemos cómo producen nuestros estudiantes los TA en su LM; sin embargo, podemos vislumbrar la posibilidad de que las especificidades de la producción de TA halladas en nuestros estudiantes, respecto a los españoles, taiwaneses e ingleses, derive de cierta influencia de la LM sobre la LO.

En suma, una vez más, es necesario realizar nuevos estudios que, por un lado, amplíen la muestra de estudiantes italianos de E/LE hablando en español y que, por otro, analicen un corpus en lengua italiana. A partir de ellos se podrían ampliar nuestros conocimientos sobre los TA en lengua española (LE) y en lengua italiana, respectivamente.

4 Conclusiones

Antes de proceder a las conclusiones, consideramos importante recalcar las limitaciones a las que nos hemos enfrentamos a la hora de comparar nuestros resultados. La primera limitación viene dada por la ausencia de estudios sobre la producción de turnos de apoyo en conversaciones entre nativos italianos. La segunda limitación se debe a la escasez de estudios en español sobre el tema, ya que los trabajos de Cestero (2000a; 2000b), Pérez Ruiz (2009) e Inglés Candelas (2010) siguen siendo nuestra única referencia para poder comparar nuestros resultados. La tercera limitación está relacionada con el tamaño de la muestra que, al no ser lo suficientemente grande, no nos permite hacer generalizaciones. En cuarto lugar, la exclusión, en nuestro trabajo, del análisis de los turnos de apoyo no verbales nos impide valorar su importancia en la producción de TA y su papel en el proceso de distribución de los turnos (Taboada, 2006: 336).

Por último, creemos necesario mencionar, una vez más, la ausencia de estudios sobre la producción de TA en estudiantes italianos de E/LE, lo que convierte esta primera aproximación en futura referencia en lo que respecta al estudio de las estrategias de producción de TA.

Este trabajo, y a pesar de las limitaciones mencionadas, nos ha permitido llegar a unas conclusiones iniciales acerca del funcionamiento de los turnos de apoyo en las conversaciones en español de estudiantes italianos de ELE, de entre las que cabe destacar las siguientes:

1. Los estudiantes italianos de cuarto curso de E/LE, cuando hablan en español, han presentado una frecuencia de producción de TA mayor que la obtenida en HN españoles y más cercana a la producida por estudiantes NN de E/LE. Este fenómeno podría estar determinado por la mayor necesidad del oyente de apoyar el enunciado en marcha del interlocutor cuando se habla en lengua extranjera. Si bien resulta ser muy significativo que la frecuencia de producción de TA sea mayor que en nativos españoles y semejante a la de NN de lenguas y culturas tan diferentes, dada la escasez de trabajos sobre lo que ocurre en lengua italiana y en español como lengua objeto, serían necesarias nuevas investigaciones para verificar si estas semejanzas con los NN y diferencias con los nativos españoles se deben a una característica propia de la interlengua o a una transferencia de la lengua materna.

2. En lo relativo a la producción de TH y TA, los estudiantes italianos de E/LE han mantenido una relación diferente a la de los ingleses y muy distante respecto a la de los españoles y taiwaneses. Una razón que explique este hecho podría deberse a la influencia de las variables tiempo y velocidad de conversación en la producción de TH en italiano y en inglés, frente al español y al taiwanés. Sin embargo, una vez más, y a la luz de la comparación de los resultados en las muestras de los estudiantes NN, serían necesarios nuevos estudios que investiguen si estas semejanzas y diferencias derivan de la influencia de la lengua materna o de una característica atribuible a la interlengua.
3. Los estudiantes italianos de cuarto año de español han seguido un patrón de producción de TA diferente al de los nativos españoles y más parecido al de los estudiantes NN taiwaneses e ingleses. Los informantes italianos utilizaron la estrategia de expresar entendimiento como principal función de los TA. Estos resultados no coinciden con los documentados sobre la lengua española, en la que la función principal es mostrar acuerdo con el enunciado en marcha. Por lo tanto, también en este caso, y hasta que dispongamos de estudios sobre conversaciones entre italianos, consideramos que la mayor tendencia a expresar entendimiento es una característica de la interlengua. Sin embargo, si tenemos en cuenta la diferente distribución de las de frecuencias en relación a cada una de las ocho funciones analizadas de los TA de los cuatro corpus, la evidente especificidad documentada nos induce a pensar que la producción de TA en nuestros estudiantes, respecto a los españoles, taiwaneses e ingleses, podría derivar de una transferencia de la LM sobre la LO.

El hecho de que los estudiantes italianos de E/LE utilicen los TA de manera diferente se puede considerar, en buena parte, una característica de la interlengua. Parece que los aprendices italianos de nivel C1, cuando conversan en español, participan más activamente en la conversación como oyentes, emitiendo más turnos de apoyo y tienen mayor interés por mostrar que entienden el enunciado en marcha.

A la vista de la experiencia que constituye este trabajo, se han abierto nuevos interrogantes que consideramos necesario esclarecer en futuras investigaciones.

En primer lugar, son necesarios estudios en los que se analicen corpus de conversaciones en lengua italiana, con el fin de esclarecer el papel de los TA en nativos italianos y su posible transferencia en la LE.

En segundo lugar, es preciso trabajar con un corpus más amplio de conversaciones en español de estudiantes italianos para confirmar o rehusar nuestros resultados y añadir nuevos datos sobre las estrategias de producción de los TA por parte de estudiantes italianos de E/LE.

Sería interesante, también, disponer de más estudios similares con conversaciones en español entre hablantes de otras lenguas.

Para finalizar, si se demuestra la diferencia de producción de TA en italiano y en español, sería importante incluir la enseñanza de los turnos de apoyo en los planes curriculares de conversación en lengua española.

5 Referencias bibliográficas

- Austin, J.L. (1962): *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press. [Trad. al español: (1982), *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós].
- Briz Gómez, A. (coord.) (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel.
- Briz, A. y Grupo Val.Es.Co (2002a): *Corpus de conversaciones coloquiales*. Anejos de *Oralia*. Madrid: Arco Libros.
- Moreno Fernández, F. (1990): *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Berry, A. (1994): *Spanish and American Turn-Taking Styles: A Comparative Study, Pragmatics and Language Learning, Monograph Series*, 5, pp. 180-190.
- Calsamiglia, H. y A. Tusón (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Carrasco, J.B., Calderero Hernández, J.F. (2000): *Aprendo a Investigar en Educación*. Madrid: Rialp.
- Cestero Mancera, A. M. (1994): "Intercambio de Turnos de habla en la conversación en lengua española", *Revista Española de Lingüística*, 24, 1. 77-99.
- Cestero Mancera, A.M. (1996): "Funciones de la risa en la conversación en lengua española", *Lingüística Española Actual*, 18 (2), pp. 279-298.
- Cestero Mancera, A. M. (2000a): *El intercambio de turnos de habla en la conversación. Análisis sociolingüístico*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Cestero Mancera, A. M. (2000b): *Los turnos de apoyo conversacionales*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Cestero Mancera, A. M. (2005): "Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras". Madrid: Arco Libros.
- Clancy, P. M. Thompson, S. A. Suzuki, R. Tao, H. (1996): "The conversational use of reactive tokens in English, Japanese and Mandarin", *Journal of Pragmatics*, 26, pp. 355-387.
- Contento, S. (1999): "Attività bimodale: aspetti verbali e gestuali della comunicazione", En R. Galatolo y G. Pallotti (ed.), *La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbal*. Milano: Raffaello Cortina Editore pp. 267-286.
- Cutrone, P. (2005): "A case study examining backchannels in conversations between Japanese-British dyads", *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 24 (3), pp. 237-274.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica del MECD Subdirección General de Informaciones y Publicaciones y Grupo Anaya.
- Diccionario de términos clave de E/LE, Etnografía de la comunicación (en línea). Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/etnografiaco_municacion.htm (Fecha de consulta 20 de julio de 2011).
- Grice, P. (1975). "Logic and conversation". In P. Cole & J. Morgan (eds.), *Speech Acts* (Syntax and Semantics, Volume 3). Nueva York: Academic Press, pp. 41-58.

- Dittmann, A.T. y Llewellyn, L.G. (1967): "The phonemic clause as a unit for speech decoding", *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, pp. 341-349.
- Dittmann, A.T. y Llewellyn, L.G. (1968): "Relationship between vocalizations and head nods as listener responses", *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, pp.79-84.
- Duncan, S. y Fiske, D. W. (1977): *Face to face interaction: Research, Methods and Theory*, Hillsdale, N. L.: Laurence Erlbaum.
- Duncan, S. y Fiske, D. W. (1985): *Interaction structure and strategy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Di Gesu' F. (2006): *El español en Italia. enciclopedia del español en el mundo*, 275-277 (en línea). Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_58.pdf (Fecha de consulta 10 de enero de 2011).
- Erickson, F. (1986): "Listening and speaking", D. Tannen y J. Alatis (eds.), *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*, Washington DC: Georgetown University Press, pp. 294-319.
- Fletcher, J. (2010): "The prosody of speech: Timing and rhythm, in: Hardcastle", W.J., Laver, J., and Gibbon, F.E. (eds.), *The Handbook of Phonetic Sciences*, Malden, MA: Blackwell, (pp. 523 – 602).
- Ford, C. y Thompson, S.A. (1996): "Interactional units in conversation: Syntactic, intonational, and pragmatic resources for the projection of turn completion", Elinor Ochs, Emanuel A. Schegloff y Sandra A. Thompson (eds.), *Interaction and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.135-184.
- Fries, C. (1952): *The Structure of English*, Nueva York: Harcourt Brace.
- Gallardo Paúls, B. (1990): "Discurso y conversación", Á. López García et alii. (eds.), *Lingüística general y aplicada*. València: Universitat de València, pp. 273-296.
- Gallardo Paúls, B. (1996): *Análisis conversacional y pragmática del receptor*, Valencia: Episteme.
- Gardner, R. (2001): *When listeners talk. Response tokens and listener stance*, Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Garfinkel, H. (1964): "Studies on the routine grounds of everyday activities". Reproducido en D. Sudnow (ed.) (1972): *Studies in Social Interaction*. Nueva York: The Free Press, pp. 1-30.
- Garfinkel, H. (1967): *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice -Hall.
- Goffman, E. (1959): *The presentation of self in everyday life*. Nueva York: Anchor Books. [Traducción al español: (1987), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid: Amorrortu-Murguía].
- Goffman, E. (1964): "The neglected situation". En J. J. Gumperz y D.H. Hymes (eds.), *The Ethnography of Communication. American Anthropologist* 66(6), part II, 133-36. [Trad. al español: (1991), "El olvido de la situación". En Erving Goffman. *Los momentos y sus hombres*. Textos seleccionados y presentados por Yves Winkin. Barcelona: Paidós, 129-34].
- Goffman, E. (1981): *Forms of talk*, Pennsylvania. University of Pennsylvania Press.
- Gumperz, J. J. & D.H. Hymes (eds.) (1964): The Ethnography of Communication. *American Anthropologist* 66(6), part II, 133-36.
- Gumperz, J.J. y D.H. Hymes (eds.) (1972): *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. Nueva York: Basil Blackwell.

- Gumperz, J. J. (1982): *Discourse Strategies*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, J. (1989): "Current developments in conversation analysis", en ROGER, Derek y Peter BULL (eds.), *Conversation: An Interdisciplinary Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters. 21-47.
- Heinz, B. (2003): *Backchannel responses as strategic responses in bilingual speakers' conversations*, *Journal of Pragmatics*, 35 (7), pp. 1113-1142.
- Hernández Sampieri, R., et al. (1998): *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Interamericana. (en línea). Disponible en: <http://www.esnips.com/doc/ee6ad9d4-8902-4123-a6f8-9ae7baa5bb00/Roberto-Hern%C3%A1ndez-SampieriMetodologia-de-la-investigacion> (Fecha de consulta 10 junio de 2011).
- Inglés Candelas, B. (2010): *El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en español de estudiantes ingleses de ELE*. Trabajo de investigación tutelado inédito. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Kendon, A. (1967): "Some functions of gaze-direction in social interaction", *Acta Psychologica*, 26, pp. 22-63.
- Kendon, A. (1994): "Gestures as illocutionary and discourse structure markers in Southern Italian conversation", *Journal of Pragmatics*, 23 (1995), pp. 247-279.
- Krause-Ono, M. (2004): hange in backchanneling behaviour. The influence from L2 to L1 on the use of backchannel cues, *Journal of Cognitive Science. Murooran Cognitive Science Circle*, 3, pp. 51-81.
- Levinson, S. C. (1983): *Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- LoCastro, V., Smith, L. E., Quirk, R. y Kachru, B. B. (1987): "Aizuchi: A Japanese conversational routine", L.E. Smith (ed.), *Discourse across Cultures: Strategies in World Englishes*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, pp. 101-113.
- Moreno Fernández, F. (1988): *Sociolingüística en EE.UU. (1975-1985)*. Málaga: Ágora.
- Moreno Fernández, F. (1998): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona: Ariel, p. 164.
- Oreström, B. (1983): *Turn-taking in English conversation*, Lund: LiberFörlang Lund.
- Pérez Ruiz, J.A. (2009): *Los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes taiwaneses de ELE*. Trabajo de Investigación Tutelado Inédito para DEA, Madrid: Universidad Nebrija.
- Pérez Ruiz, J. (2011): *El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes taiwaneses de ELE*. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Plan curricular del Instituto Cervantes. Instituto Cervantes (2008): Madrid: Biblioteca Nueva
- Pöhaker, K. (1998): *Turn taking and gambits in intercultural communication. Diplomarbeit*, Graz.
- Poyatos, F. (1994): *La comunicación no verbal*, Madrid: Istmo.
- PRESEEA (2008): *Marcas y etiquetas mínimas obligatorias*. Vers. 1.2. 17-02-2008. (en línea). Disponible en <http://www.linguas.net/preseea> (Fecha de consulta 20 de diciembre de 2010).
- Roberts F., Margutti, P., Takano, S. (2011): "Judgments Concerning the Valence of Inter-Turn Silence Across Speakers of American English, Italian, and Japanese", *Discourse Processes*, 48, pp. 331-354 (en línea). Disponible en <http://web.ics.purdue.edu/~froberts/Page%20Proofs%20Discourse%20Processes.pdf> (Fecha de consulta 28 de agosto de 2011).

- Rubio Lastra, M. (2008): *Interrupción y superposición de habla en estudiantes taiwaneses de ELE*. Trabajo de Investigación Tutelado Inédito para DEA, Madrid: Universidad Nebrija.
- Sacks, H., Schegloff, E. y Jefferson, G. (1974): "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking in Conversation", *Language*, 50. 696-735.
- Schegloff, E. (1982): "Discourse as an interactional achievement: some uses of "uh, huh" and other things *that* come between sentences", D. Tannen (ed.), *Analyzing Discourse Text and Talk*, Washington DC: Georgetown University Press, pp. 71-93.
- Searle, J.R. (1964): "What is a speech act?". En M. Black (ed.), *Philosophy in America*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 221-39. [Trad. al español: (1991). *¿Qué es un acto de habla?*. In L. Valdés Villanueva (ed.), *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos / Univ. de Murcia, 431-48].
- Searle, J.R. (1969): *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. Al español: (1986). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra].
- Stame, S. (1999): "I marcatori della conversazione", En R. Galatolo y G. Pallotti (ed.), *La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*. Milano: Raffaello Cortina Editore pp. 169-186.
- Taboada, M. (2006): *Spontaneous and non-spontaneous turn-taking*. *Pragmatics* 16(2-3): 329-360. (en línea). Disponible en <http://www.sfu.ca/~mtaboada/research/pubs.html> (Fecha de consulta 13 de julio de 2011).
- Tarone, E. (1979): "Interlanguage as chamaleon", *Language Learning*, 29, pp. 181-191.
- T.E. Italia, CCOO Enseñanza exterior n. 313, mayo 2010 Monográfico n. 29. Disponible en fe.ccooexterior.org/servlets/VerFichero?id=1429. (Fecha de consulta 10 de enero de 2011).
- Tusón Valls, A. (1995). *Anàlisi de la conversa*. Barcelona: Ariel. [Trad. al español: (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel].
- Tusón Valls, A. (2002): *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 2002, pp. 133-153 (en línea). Disponible en www.sociolingüística.uvigo.es/descarga_gratis.asp?id=63 (Fecha de consulta 12 de julio de 2011).
- Vázquez Veiga, N. (2000): "Respuestas mínimas reguladoras: los límites de la marginalidad", *Oralia: Análisis del discurso oral*, 3, pp. 221-242.
- White, S. (1989): *Backchannels across cultures: A study of Americans and Japanese*, *Language in Society*, 18 (1), pp. 59-76.
- Yngve, V.H. (1970): "On getting a word in edgewise", *Papers from the Sixth Regional Meeting*, Chicago: Chicago Linguistic Society, IL., pp. 567-578.

7 Anexo: Tablas

Tabla 1. Turnos de habla y turnos de apoyo por conversación e informante

<i>Etiquetas</i>	<i>Código</i>	<i>TH+TA totales</i>	<i>TH+TA Inf.</i>	<i>TH totales</i>	<i>TH Infor.</i>	<i>TA totales</i>	<i>TA Infor.</i>
ANMINANPOL	A B	143	76 67	117	62 55	26	14 12
MAMARLUMAN	C D	170	88 83	126	53 73	44	35 9
SAFORALDILU	E F	118	61 57	94	46 48	24	15 9
ASCARMADAN	G H	210	105 105	161	73 88	49	32 17
TOTAL		641	641	498	498	143	143

Tabla 2. Producción de TH y TA por minuto de conversación en cuatro estudios

<i>Etiquetas</i>	<i>Tiempo (min.) por conversación</i>	<i>TA totales</i>	<i>TA/min.</i>	<i>TH totales</i>	<i>TH/min.</i>
taiwaneses	35,28	120 (36%)	3,4:1	215 (64%)	6 TH
ingleses	41,39	140 (24,8%)	3,4:1	425 (75,2%)	10,2 TH
italianos	40,17	143 (22,3%)	3,55:1	498 (77,7%)	12,4 TH
españoles	180	517 (32,3%)	2,87:1	1599 (68%)	8,9 TH

Tabla 3. Relación TH-TA en las tres muestras de NN

<i>Etiquetas</i>	<i>TH totales</i>	<i>TA totales</i>	<i>TH:TA</i>
taiwaneses	215 (64%)	120 (36%)	1,8: 1
ingleses	425 (75,2%)	140 (24,8%)	3: 1
italianos	498 (77,7%)	143 (22,3%)	3,5: 1

Tabla 4. Relación porcentual entre TH y TA por conversación

<i>Etiquetas</i>	<i>TH+TA totales</i>	<i>TH totales</i>	<i>TA totales</i>	<i>TA:TH</i>	<i>Correlación TH y TA</i>
ANMINANPOL	143 (100%)	117 (82%)	26 (18%)	1: 4,5	91 (64%)
MAMARLUMAN	170 (100%)	126 (74%)	44 (26%)	1: 2,8	82 (48%)
SAFORALDILU	118 (100%)	94 (80%)	24 (20%)	1: 3,9	70 (60%)
ASCARMADAN	210 (100%)	161 (76,6%)	49 (23,4%)	1: 3,3	112 (53,2%)
TOTAL	641 (100%)	498 (77,7%)	143 (22,3%)	1: 3,5	355 (55,4%)

La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC)¹

Litza C. Solís

Universidad Antonio de Nebrija

litzasolis@hotmail.com

Soliz, L. (2012). La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 11 (6), 174-192.

Resumen

Los estudios relativos al Enfoque Intercultural encuentran su fundamento teórico en la relación dialéctica que subyace al binomio lengua-cultura, la cual sirve de base a propuestas didácticas tendientes al desarrollo integrador de conocimientos de orden lingüístico-cultural en aprendientes de E/LE, específicamente en aquellos que se encuentran en situación de inmersión lingüístico-cultural.

Desde una perspectiva pedagógica intercultural, se destaca la importancia del contexto sociocultural de la comunidad meta y de las interacciones sociales, a efectos del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en aprendientes de lenguas extranjeras, quienes –en el marco de su participación en programas internacionales de E/LE– ven enriquecido su proceso de aprendizaje intercultural al protagonizar intercambios comunicativos auténticos con hablantes nativos del español.

Palabras claves

interculturalidad, competencia intercultural, encuentro intercultural, enfoque intercultural.

Abstract

The studies on intercultural approach are grounded on the dialectical relationship theory underlying between the language-culture binomial, which is the basis for developing educational proposals aimed at integrating knowledge of linguistic-cultural learners of E / LE, specifically in those who are in a situation of linguistic and cultural immersion.

From intercultural-pedagogical perspective, highlights the importance of sociocultural context of the target community and social interactions, for purposes of development of intercultural communicative competence in foreign language learners who, in the framework of its participation in international E/LE- are enriched intercultural learning process by staging authentic communicative exchanges with native speakers of Spanish.

Keywords

Multiculturalism, intercultural competence, intercultural encounters, intercultural approach.

¹ El presente artículo se basa en un estudio realizado sobre la adquisición de la competencia intercultural por parte de alumnos universitarios estadounidenses, quienes cursan un semestre en Honduras como parte de su formación en Desarrollo Socioeconómico. El principal instrumento de investigación fue el Diario de Experiencias Interculturales (DEI), el cual se define como un documento personal, en primera persona, de manejo temático libre o controlado, sobre las experiencias vividas por el participante durante el proceso de inmersión lingüístico-cultural.

Desarrollo de la competencia intercultural: programas de E/LE a la luz del enfoque intercultural

Para los efectos del tema relativo a la adquisición de la competencia intercultural en los cursos de E/LE, nos hemos basado en el estudio del componente lingüístico y cultural en los cursos de lenguas extranjeras desde una perspectiva integradora, en virtud de la interdependencia que rige la relación entre los mismos. De igual manera, hemos tenido en cuenta la idoneidad de estudiar la lengua y la cultura a la luz de un enfoque intercultural, en armonía con la naturaleza multicultural característica de los contextos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En consonancia con dichos ejes teóricos, analizaremos la selección de contenidos de pertinencia intercultural para los cursos de E/LE, dada la relevancia que este aspecto reviste en la construcción de los nuevos horizontes metodológicos hacia los cuales se encaminan los enseñantes de lenguas extranjeras, en procura de dar cuenta de «la diversidad cultural de los alumnos, adaptando los materiales y los cursos a las *características lingüísticas y culturales* de cada lugar y valorando *factores interculturales*» (Moreno Fernández, 2004a: 85).

Los programas de E/LE –en consonancia con las exigencias del mundo globalizado actual– exigen un proceso de estructuración de espacios pedagógicos sobre pilares de índole lingüístico-cultural, esto es, hay que procurar la intersección de aspectos lingüísticos y socioculturales cuando organizamos un curso de lengua extranjera, sobre todo cuando éste se proyecta a situaciones de inmersión lingüístico-cultural. Al respecto, Mateo Martínez (1999: 172) nos dice que:

[...] cuestiones extralingüísticas como la gestualización o la proxémica [...] revisten una importancia crucial en el correcto devenir de la conversación ¿Y qué decir de otros aspectos socioculturales tan distintos entre las diferentes lenguas como el sentido del humor, la jerarquía social y sexual, los hábitos alimenticios, gustos y etiqueta social, etc., etc.?

La enseñanza de idiomas traspasa así un umbral lingüístico al abandonar el refugio gramatical y penetrar en el ámbito social, mucho más complejo y arbitrario, pero no menos necesario para el alumno. Debemos, pues, instruir a nuestros estudiantes en los asuntos típicamente lingüísticos del idioma sin olvidar que éstos habrán de manifestarse en un contexto social regido por sus propias reglas, que también es conveniente conocer.

De las modalidades metodológicas centradas en la competencia lingüística, los cursos de lenguas se abren paso a nuevas tendencias, en las cuales los contenidos lingüísticos, socioculturales y pragmáticos giran en torno de un mismo eje: el

desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en los aprendientes de lenguas y culturas extranjeras.

Desde una perspectiva sociocultural, definiremos el hecho cultural como el resultado de un conjunto de prácticas sociales y de un conjunto de discursos contruidos sobre dichas prácticas, los cuales serán considerados no como propios de un país, sino de los grupos que los constituyen. El fenómeno cultural no será definido como una realidad global, monolítica y abstracta, sino como múltiple, plural y concreta, la cual depende de factores relativos al individuo y al entorno al que éste pertenece. En ese sentido, Charaudeau (en Guillén Díaz, 2004: 838) señala que:

Lo cultural no es simplemente un conjunto de conocimientos sobre la historia, la geografía, las instituciones de un país; menos aún sobre las características turísticas de un país [...] Todo ello no son más que datos en estado bruto. Tampoco se confundirá lo cultural con un simple conocimiento referencial necesario para comprender un texto [...]. Lo cultural no es una realidad global, es una realidad fragmentada, múltiple, plural, que depende de numerosos factores tales como el lugar geográfico, el estrato social, la edad, el sexo, las categorías socioprofesionales, etc. Hay que hablar, pues, de las características culturales de un grupo social dado, de una época dada, y ver las cosas bajo el ángulo de la pluralidad.

Cuando nos disponemos a la selección de contenidos culturales para la clase de E/LE no podemos pasar inadvertido el hecho de que la realidad cultural de una comunidad es mucho más que un simple cúmulo de bienes culturales, tal y como aparece explicado en Medios y Cultura (2006):

[la cultura] engloba una forma de ser, es decir, es un todo en el que la persona está inmersa. Es natural de su condición de integrante de un grupo social. Según esta perspectiva, todas las actividades de un humano forman parte de su cultura: la forma en que viste, en que habla, en que se comporta, sus ideas, sus conocimientos, etc. todo forma parte de pautas culturales.

Los conocimientos culturales que los aprendientes puedan apropiarse en la clase de E/LE facilitarán su adaptación al entorno hacia el cual proyectan la rentabilización de sus saberes, puesto que para comunicarse en español necesitarán el soporte del saber cultural. Esto es así porque «la competencia lingüística se complementa [...] con otra competencia que la engloba, la competencia cultural. La lengua es también un vehículo cultural» (Cassany *et al.*, 1997: 538).

El abordaje de los contenidos culturales en los cursos de E/LE ha cambiado sustancialmente en los últimos tiempos, en consonancia con la evolución de los enfoques metodológicos pertinentes a la enseñanza de lenguas extranjeras y de las disciplinas que la sustentan, tales como la etnografía, la sociolingüística, la lingüística del texto y la pragmática, entre otras.

El tratamiento del concepto de cultura en los enfoques tradicionales y estructurales Miquel López (2004: 512) lo resume de la siguiente manera:

- visión estereotipada de la cultura, entendida como datos invertebrados que los estudiantes deberán simplemente acopiar;
- total descontextualización de todos los elementos que integraban los materiales y, por ende, la práctica docente;
- absoluta desconexión entre los objetivos de lengua y los elementos culturales.

Los enfoques metodológicos para la enseñanza de lenguas extranjeras que tuvieron lugar antes de los años 80s, no consideraban a la lengua y la cultura como dos componentes que se suponen mutuamente, es decir, como ejes teóricos que guardan una relación de interdependencia. Por el contrario, los contenidos lingüísticos tenían una presencia predominante y una importancia central en los programas de ELE, mientras que los contenidos culturales sólo aparecían como valores agregados y tenían una importancia periférica. Sobre las particularidades del estudio de los contenidos culturales, a la luz de los enfoques tradicionales y estructurales, Miquel López (2004: 511) nos dice que:

[...] la cultura se concebía como algo accesorio, que debía tener una presencia obligada en los materiales, pero cuya función era la de mero adorno o ilustración. Si revisamos los manuales de cualquier lengua de aquel período, podremos observar que los contenidos culturales que se insertaban en los manuales eran una sucesión de estereotipos de la cultura legitimada de cada país, así como un pequeño abanico de elementos diferenciales de esa cultura en relación a otras, en suma: una colección de arquetipos y de hechos diferenciales que sólo contribuía a reforzar las visiones previas y superficiales que se tenían sobre la cultura de la lengua meta.

Estas prácticas pedagógicas sufrieron una transformación significativa con el surgimiento del enfoque comunicativo. El predominio de la competencia lingüística se ve superado por el de la competencia comunicativa, la cual no sólo incluye a aquélla, sino que abarca la competencia discursiva, estratégica y sociocultural, de acuerdo con las consideraciones teóricas que Canale y Swain aportan a esta nueva concepción de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Al respecto, Miquel López (2004: 514), en el marco del enfoque comunicativo, resume el tratamiento del concepto de *cultura* de la siguiente manera:

- como una cultura de lo cotidiano, desbancando aquella idea de la cultura legitimada, y a favor de todos los elementos que influyen en el hacer cultural de los hablantes;
- como parte de la competencia comunicativa, es decir, necesaria para la actuación, adecuación lingüística y, por tanto, para el éxito comunicativo;
- y, desde luego, estrechamente vinculada a la lengua.

Estos nuevos enfoques tienen el gran mérito de reivindicar los contenidos de carácter sociolingüístico y pragmático, asignándoles un lugar de relevancia, al lado de los contenidos lingüísticos, en los cursos de lenguas extranjeras. Por otro lado, cada vez más son los especialistas en la enseñanza de lenguas que se inclinan por la utilización de técnicas propias de la etnografía de la comunicación, tales como el diario de aprendizaje, en virtud de que consideran que favorecen la observación, el análisis, la interpretación y la comprensión de las diferencias culturales, los cuales son procesos necesarios para la adquisición de la competencia intercultural. En relación con el uso del método etnográfico en la enseñanza de idiomas, Byram y Fleming (2001: 9) plantean lo siguiente:

La etnografía es la metodología que fue elaborada primero por antropólogos y luego adoptada en otras disciplinas, como una manera de entender las prácticas culturales, significados y creencias de grupos sociales poco conocidos. Cuando la enseñanza de idiomas empieza a valorar favorablemente el concepto de aprender un idioma como herramienta de comunicación e interacción con gentes de otra sociedad y cultura, no es de sorprender que recurra a la etnografía para que le proporcione una «descripción somera» (Geertz, 1975) de un contexto en el que se emplee el idioma [...] La etnografía puede ser un método asequible a los estudiantes para que desarrollen su comprensión de otros entornos y de otros idiomas en contexto.

En cuanto al enfoque intercultural se refiere, éste visualiza el hecho cultural a partir de los individuos y de sus relaciones interpersonales y provee las herramientas necesarias y adecuadas para que el encuentro cultural se realice armoniosamente, tomando en cuenta las particularidades del entorno donde se llevan a cabo los intercambios comunicativos interculturales y la procedencia cultural de los individuos que interactúan al seno del mismo. En consecuencia, “no interesa de manera prioritaria el análisis de las formas, que pueda conducir a un mejor entendimiento del sistema abstracto y formalizado, sino el proceso comunicativo y las relaciones que en el mismo se establecen entre los sujetos que interaccionan” (Sánchez Pérez, 1993: 45).

En consonancia con dicho enfoque, “en la didáctica moderna de lenguas extranjeras ocupa un lugar predominante la enseñanza de los elementos comunicativos esenciales en toda interacción lingüística” (Mateo Martínez, 1999: 171). Por lo tanto, al enseñante de E/LE –en la tarea de reconceptualización de los espacios de enseñanza– no pasará inadvertido el hecho de que “la clase no es sólo el lugar donde se estudia, es también un espacio de relación interpersonal” (Valenzuela de Barrera, 2004: 57) y que “el conocimiento de la L2 no se ha de entender como

algo que se da en el cerebro del individuo, sino como algo que se construye en la interacción" (Moreno Fernández, 2004b: 297).

Desde una perspectiva intercultural, el conocimiento de una cultura a través de los individuos estimula la percepción de los otros como sujetos y no como cosas observables pasivamente. Es por ello que el optar por una pedagogía intercultural nos ayuda a ver las diferencias entre culturas como el resultado de una relación dinámica, no jerarquizante, entre dos entidades culturales que se dan sentido mutuamente.

Por dicha razón, en los programas de inmersión lingüístico-cultural, concebidos desde una perspectiva intercultural, el objetivo primordial será propiciar el contacto entre los miembros del exogrupo y del endogrupo, el cual será conducente a un intercambio cultural y a un reconocimiento mutuo. En el marco de la relación intercultural, nativos y no nativos se aceptan y se reconocen en la diferencia, al tiempo que practican una tolerancia activa que les permita participar adecuadamente en las actividades de comunicación intercultural, diseñadas en atención a la naturaleza de los PILC

1.2. Los contenidos lingüísticos y culturales a la luz de una perspectiva intercultural

La relación dialéctica entre lengua y cultura busca establecer una relación de equilibrio en la sociedad actual que se resiste a los límites de homogeneidad y uniformidad, característicos de un mundo que camina con paso firme hacia la globalización. De ahí que los especialistas en lenguas extranjeras procuren formular propuestas didácticas que permitan el estudio de las diferencias lingüísticas y culturales desde una perspectiva intercultural, la cual «reconoce los procesos de hibridación cultural presentes en la sociedad y se orienta a la superación de visiones diferenciales de las relaciones entre los distintos grupos socioculturales»². Por su parte, Vez Jeremías (1989b: 187), al explicar las funciones del lenguaje en el marco de un pluralismo lingüístico y cultural, nos dice que:

Además de [la] "función identificadora" que obedece a un "imperativo territorial", el lenguaje posee un "imperativo cooperativo" que se traduce por medio de su "función comunicativa": la exploración de otras realidades nos anima al conocimiento de otras lenguas como medio de traspasar el umbral que nos separa de los demás grupos sociales del mundo, no sólo para conocerlos mejor sino también para hacer que nos conozcan mejor a nosotros.

²Sociedad Española de Pedagogía. Conclusiones del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. La Educación en Contextos Multiculturales: Diversidad e Identidad. Accesible en: www.uv.es/soespe/XIIIcongreso.htm

En este proceso de conocimiento recíproco, se establece una relación entre las prácticas sociales y los discursos que construyen las representaciones, los cuales son, unas veces, de sostenimiento mutuo y, otras, de contradicción. Por ejemplo: en la relación entre estadounidenses y hondureños hay muchas representaciones de las prácticas sociales de la vida cotidiana. Así, los hondureños hacen generalizaciones sobre los hábitos alimenticios de los estadounidenses, sobre sus interacciones sociales selectivas o sobre el escaso contacto físico que se permiten en sus prácticas conversacionales. Por su lado, los estadounidenses ponen el foco en otros aspectos como la impuntualidad de los hondureños, en las circunlocuciones que suelen caracterizar sus prácticas discursivas o en la poca distancia física que tienden a guardar respecto del interlocutor.

Sin embargo, aunque estas representaciones tienden a ser sostenidas por muchos, también tienen sus detractores, de forma tal que no puede considerárseles como verdades absolutas e irrefutables. En otras palabras, las representaciones que los estadounidenses se construyen de los hondureños y viceversa, no suelen ser compartidas de forma generalizada por los miembros de dichos grupos culturales, ya que también es muy frecuente encontrar tanto visiones encontradas como compartidas sobre la cultura del otro.

Así, con base en las observaciones realizadas para efectos del estudio en referencia y de acuerdo con la información obtenida de los Diarios de Experiencias Interculturales (DEIs), se pudo constatar que hay muchos hondureños que opinan que los estadounidenses son muy abiertos y simpáticos, mientras que otros los encuentran muy fríos y herméticos. Por su lado, muchos estadounidenses consideran que los hondureños tienen una marcada tendencia a la impuntualidad, mientras otros opinan, de forma ligeramente concesiva e inspirados en el estereotipo de "la hora hondureña", que simplemente tienen una visión muy flexible del tiempo.

Estos ejemplos concretos nos demuestran que lo intercultural es una realidad diferente, en el sentido de que se trata de la percepción que una comunidad se construye sobre otra comunidad, a partir de observaciones, de contactos directos o indirectos entre dos grupos culturales. La representación que cada uno se hace del otro no coincide necesariamente con la que cada grupo se hace de sí mismo, esto es, no hay una relación de coincidencia entre las autoimágenes y las heteroimágenes socioculturales. Así, la representación que los hondureños suelen construirse de los estadounidenses no suele coincidir necesariamente con la imagen que los estadounidenses tienen de sí mismos; por su lado, las representaciones que los

estadounidenses se forman de los hondureños no suele coincidir tampoco con la imagen que los hondureños tienen de sí mismos.

El análisis de estas y otras situaciones de carácter lingüístico y sociocultural encuentra su razón de ser en la importancia que reviste el aproximar la labor del aula intercultural a ese mundo real hacia el cual nuestros discentes proyectan la rentabilización de sus conocimientos sobre la lengua y la cultura meta, esto es, hacia la creación de espacios de inmersión lingüístico-cultural que permitan a los aprendientes de lenguas y culturas extranjeras participar en intercambios comunicativos naturales y genuinos con los miembros de la cultura meta.

En cuanto a la labor relativa a la selección de contenidos de pertinencia intercultural para la clase de E/LE, en el marco de programas de inmersión lingüístico-cultural, ésta exige hacer una serie de consideraciones previas no sólo en función de la lengua y la cultura, como objetos de estudio, sino en función del discente, en virtud de su condición de protagonista del proceso de construcción del conocimiento lingüístico-cultural. Al respecto, Martín Peris (2005: 90) nos explica lo siguiente:

La principal consideración que cabe hacer aquí es que el aprendizaje se concibe como un proceso en el que interviene la totalidad de la persona, y no solamente sus facultades intelectuales y el razonamiento lógico. Especialmente interesante es la intervención de la competencia existencial, del "saber ser", que incluye "una voluntad de entablar una interacción social". En ella, el individuo actúa desde un yo que posee no sólo conocimientos y habilidades, sino también valores. En efecto, una de las características del uso de la lengua es que raramente –por no decir que nunca– está exento de unos valores, compartidos o no por los interlocutores. Siempre que nos manifestamos lo hacemos desde ese yo, rico en dimensiones y complejo (por eso nos resulta tan fácil hacernos una idea de cómo es una persona con sólo oírla hablar, o con leer algo que ha escrito).

Por su parte, García Santa-Cecilia (1995: 109), al explicar la importancia que revisten los factores sociales, educativos y culturales en el diseño curricular del español como lengua extranjera, afirma que:

Las bases teóricas sobre la lengua y su aprendizaje permiten fundamentar las decisiones que han de adoptarse en los niveles de planificación y de aplicación del currículo. Ahora bien, para que estas decisiones sean adecuadas y eficaces es necesario llevar a cabo un análisis previo sobre los factores sociales, educativos y culturales del entorno en el que se pretende llevar a cabo el proyecto de enseñanza.

Esas consideraciones previas sobre los factores del entorno, nos permiten explicar de forma más acertada el porqué las relaciones interculturales, mediadas por los conocimientos, las habilidades y los valores de los aprendientes, son el génesis de representaciones que desembocan ineludiblemente en estereotipos, es decir, en

juicios globales que se construyen como resultado de la interacción, de la confrontación de culturas. Por ejemplo: Las consideraciones previas al diseño de un curso de E/LE para los estudiantes universitarios estadounidenses que participan en programas de inmersión lingüístico-cultural, destacarán necesariamente –con miras a la rentabilización didáctica– que en las interacciones entre los estadounidenses y los hondureños son de circulación muy frecuente representaciones del tipo “los estadounidenses son socialmente fríos, distantes y muy racionalistas” y “los hondureños son personas socialmente calurosas, acogedoras y muy emotivas”, como parte del amplio repertorio de percepciones que los hondureños tienen de los estadounidenses y los estadounidenses de los hondureños, respectivamente.

Las relaciones interculturales están matizadas por factores de índole diversa, lo cual es absolutamente normal si tomamos en cuenta que la realidad cultural de los individuos encierra toda una gama de variantes dialectales, de formas de vida, de costumbres, tradiciones y creencias, es decir, de cosmovisiones. Estas y otras formas de manifestación cultural se resisten a caracterizaciones uniformizadas y estandarizadas, ya que su abordaje requiere una visión de la diversidad y del pluralismo, sobre todo en un mundo multicultural que se abre cada vez más hacia el plurilingüismo y el pluriculturalismo.

La enseñanza del español como lengua extranjera es parte de esa manifestación de la diversidad cultural. La lengua, en su calidad de sistema de comunicación, es un medio por el cual vehicula la transmisión de la cultura y la intercomunicación de los pueblos, es decir, es por medio de ella que los individuos y los grupos sociales entran en contacto, buscando converger en medio de la diversidad cultural que los identifica y los diferencia de los demás, alejándose con ello de posturas etnocentristas y cerrando espacios a sentimientos de hostilidad e incompreensión sociocultural. En ese sentido, Cassany *et al.* (1997: 541) afirman que:

[...] el alumno tiene que ser capaz de situarse en puntos de vista distintos, de personas de otros lugares y de otros tiempos, y valorar las aportaciones de culturas diversas. En definitiva, hay que evitar al máximo los planteamientos etnocéntricos.

De la misma manera, también hay que huir de las concepciones elitistas de la cultura y abrir el aula a todas las manifestaciones culturales, incluidas las más populares y las más modernas. La música clásica y la poesía culta pueden convivir perfectamente con el rock y el cómic.

Incluir la cultura en la enseñanza de la lengua no es sólo explicar las costumbres de las personas que hablan una lengua. [...] Estos aspectos anecdóticos revelan un enfoque de la cuestión decididamente folklórico, a menudo lleno de prejuicios y tópicos.

Desde una perspectiva intercultural, es idóneo que la programación de los contenidos culturales para la cursos de E/LE se adhiera al «concepto de *dinamización cultural*, que no solamente incluye informaciones culturales en la clase, sino que convierte al aula en un marco de actividad cultural y pretende la proyección externa y activa de los procedimientos y las actitudes» (Cassany *et al.*, 1997: 541).

1.3. La programación de contenidos de pertinencia intercultural en los espacios pedagógicos de E/LE

La programación de los contenidos de pertinencia intercultural en los espacios pedagógicos de lenguas extranjeras requiere una estructuración que gire en torno de competencias generales individuales de índole lingüística, sociolingüística y pragmática. Al respecto, Guillén Díaz (2004: 835-836), nos explica que:

Dichas competencias generales individuales se establecen en el documento *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* como un conjunto de conocimientos y habilidades configurado por:

- hechos, nociones, principios e informaciones que resultan en el alumno de la experiencia social y de un aprendizaje formal. Se trata de un conjunto de *saberes de cultura general (conocimiento del mundo)*, de un *saber sociocultural (conocimiento sociocultural de la sociedad y de la cultura de las comunidades en las que se habla español)* y de una *consciencia intercultural (conocimiento, percepción y comprensión de las relaciones existentes entre la sociedad y la cultura de origen y las de la lengua estudiada)*;
- capacidades, operaciones intelectuales, afectivas y motrices, como un *saber hacer* en los comportamientos prácticos y en las relaciones con los otros, es decir, con individuos de la otra lengua y cultura;
- disposiciones, actitudes, procedimientos, ideas, convicciones, etc., como factores de identidad personal, de un saber ser / saber estar con los otros en los intercambios comunicativos.

Asimismo, en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas³ los contenidos culturales aparecen agrupados bajo la categoría de conocimientos socioculturales. Esta organización de contenidos culturales propuesta por el MCER pone en evidencia que la realidad cultural de una comunidad determinada se puede estructurar en atención a criterios de índole semiológica, a pesar de las dificultades que pueda entrañar su abordaje desde una perspectiva intercultural, en el sentido de que fácilmente puede caerse en la tentación de hacer representaciones globalizantes y esquematizadas de la cultura meta.

³ Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Accesible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Como profesores de E/LE, más que propiciar el estudio de los contenidos culturales –a manera de simples inventarios– y de abordar superficialmente las representaciones hacia las cuales este estudio pudiese encaminarse, hemos de estimular en los aprendientes la curiosidad por descubrir los soportes de los juicios que generan dichas representaciones y potenciar la capacidad de justificar dichos juicios. Es este procedimiento el que nos parece más adecuado en aras de una práctica pedagógica de naturaleza constructivista e intercultural, específicamente cuando se trata de programas de inmersión lingüístico-cultural.

Para descubrir los soportes de las opiniones que nuestros alumnos se forjan sobre las prácticas culturales de los miembros de la comunidad anfitriona, hay que motivarlos a describir las percepciones que tienen de la misma. En ese sentido, la justificación de una opinión se hará preferiblemente en relación con los códigos culturales de la comunidad meta y no en función de los propios. Por ejemplo: más que hablar de la impuntualidad que se le adjudica a los hondureños y de la noción inflexible del tiempo de los estadounidenses, propiciaremos suficientes espacios de discusión que nos lleven al fondo de dichas representaciones, para explicarlas con objetividad. En todo caso, los estudios deben aportar información sobre la realidad cultural que se encuentra detrás de los estereotipos y no sobre los estereotipos en sí mismos.

Asimismo, no hay que perder de vista que el estudio de la realidad cultural de la comunidad anfitriona no se hará en función de los contenidos culturales en sí mismos, sino en aras del desarrollo de la interculturalidad en los aprendientes. Sobre la pertinencia y abordaje de este tipo de contenidos en los cursos de lenguas extranjeras, Guillén Díaz (2004: 849) nos explica que:

[...] la enseñanza y aprendizaje de los contenidos culturales en el aula no estará orientada a que los alumnos lleguen a comportarse de igual manera que lo harían los nativos, reproduciendo sus comportamientos de forma mimética, sino a que sepan descodificarlos y comprenderlos a través del recurso a los referentes propios, los conocimientos anteriores, las vivencias y experiencias propias en la perspectiva de los contactos interculturales.

Lo importante no será cuántos contenidos culturales se proporcionan a los alumnos en el aula de *Español como L2/LE*, sino la forma en cómo éstos acceden a ellos, cómo los adquieren y cómo pueden aplicarlos.

En suma, nuestra tarea de profesores de lenguas y culturas extranjeras no debe ver reducido su propósito a la búsqueda de un rigor curricular al momento de integrar los contenidos de pertinencia intercultural en los programas de E/LE. Lo esencial es que tales programaciones, en su carácter de aplicación flexible, nos permitan proveer al aprendiente tanto los conocimientos lingüísticos como socioculturales necesarios y

suficientes para que sus intercambios comunicativos con los miembros de la comunidad meta sean lo más afortunados como sea posible, en el marco de una práctica comunicativa intercultural, esto es, que la participación en distintas situaciones reales y concretas de comunicación desarrolle sensibilidad, tanto en discentes como en enseñantes, hacia las diferencias culturales.

1.4. Propuesta Didáctica “Vamos a Honduras” para el desarrollo de la Competencia intercultural en programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC): Aprendientes estadounidenses de E/LE en Honduras

La propuesta didáctica “Vamos a Honduras” promueve la enseñanza de la lengua y la cultura desde un enfoque intercultural, ya que además de posibilitar el estudio de contenidos lingüístico-culturales en contextos auténticos de inmersión lingüístico-cultural, propende al fomento del respeto por la diversidad cultural, considerada ésta como positiva y enriquecedora, por medio de la convivencia y la connivencia entre individuos de pertenencias culturales diferentes –estadounidenses y hondureños, en este caso concreto– propiciando un conocimiento de sus formas de vivir y de pensar. Este enfoque, dado su alto nivel de apertura, flexibilidad y dinamismo, resulta más motivador para enseñantes y aprendientes, de acuerdo con la experiencia resultante de la realización del estudio en referencia.

La propuesta didáctica en mención se enmarca en el espacio pedagógico que hemos denominado Encuentro Intercultural, el cual ha sido concebido especialmente para alumnos de nivel avanzado de español que realizan estudios en Calvin College, en el área de especialidad relacionada con el desarrollo socioeconómico de los países de América Latina, quienes –en atención a sus perspectivas profesionales– participan en los programas de inmersión lingüístico-cultural que dicha universidad desarrolla en Honduras.

Nuestra propuesta didáctica busca situarse en un enfoque intercultural como marco metodológico idóneo para la didactización del hecho cultural, en el sentido de que más que teorizar sobre las variantes culturales de una comunidad determinada, pretendemos conducir a los aprendientes hacia la apropiación –por medio de la interacción comunicativa en contextos reales– de las variantes de comportamiento lingüístico-cultural del entorno hacia el cual éstos proyectan la rentabilización de sus saberes. Se trata de buscar nuevas propuestas didácticas que tengan en consideración “la diversidad cultural de los alumnos, adaptando los materiales y los cursos a las características lingüísticas y culturales de cada lugar y valorando factores interculturales” (Moreno Fernández, 2004a: 85).

En su componente aplicado, basado en los presupuestos teóricos hasta aquí expuestos y en atención a los postulados del MCER, el espacio pedagógico denominado Encuentro Intercultural hace converger la lengua y la cultura en el aula de E/LE, la cual se concibe como un espacio abierto para la interacción de hablantes nativos y no nativos del español, esto es, un lugar donde ambos –de forma colaborativa– se apoyan en la construcción del conocimiento intercultural. En ese sentido, se propone el estudio del binomio lengua-cultura desde un enfoque comunicativo basado en tareas y en consonancia con los presupuestos teórico-metodológicos de la educación intercultural.

Nuestra propuesta didáctica busca revalorizar los contenidos culturales en los diseños curriculares propios de los PILC, en virtud de que éstos no deben estar relegados a un segundo plano, sino que deben tener un carácter columnar en los cursos de idiomas y ser estudiados de forma contextualizada. Desde este punto de vista, para la gestión del espacio pedagógico en mención se han considerado los siguientes aspectos:

1. La representatividad de aspectos culturales del mundo hispanoamericano.
2. Una programación abierta y flexible, es decir, susceptible de ser modificada en el transcurso del semestre de acuerdo con negociaciones realizadas con los estudiantes y en atención a necesidades puntuales que puedan surgir durante su estancia en el país anfitrión. A este respecto, también se trabajarán en el aula los temas de interés que aparezcan en los DEIs de los estudiantes.
3. La selección temática incluirá la cultura con mayúsculas y con minúsculas, esto es, la historia, la literatura, el arte, el cine, la gastronomía, la música, las costumbres y temas de actualidad.
4. El apoyo en materiales auténticos, integrados de forma gradual, de acuerdo con su grado de complejidad.
5. El carácter transversal de los temas gramaticales y las funciones comunicativas, de acuerdo con la naturaleza de cada tema. El léxico se estructura con base en la noción de campos semánticos.
6. Una cuidadosa selección de textos de base, evitando aquellos que presenten visiones estereotipadas de la cultura hispanoamericana.

Tal como lo hemos precisado, las tareas que integran el protocolo didáctico referido han sido diseñadas para ser realizadas al seno de un espacio pedagógico intercultural que hemos llamado Encuentro Intercultural, el cual se complementa con otros espacios pedagógicos tales como Cultura e Historia de Honduras, Gramática Comunicativa, Práctica Conversacional, Literatura Hondureña, entre otros. Para efecto del desarrollo de estos espacios pedagógicos es indispensable tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. El estudio de la cultura meta no se construirá de forma aislada y estrictamente teórica. Por el contrario, debe estar ligado a la producción de intercambios lingüístico-culturales entre hablantes nativos y no nativos del español, en situaciones auténticas de comunicación.

2. Un curso de E/LE que potencie el desarrollo de la competencia intercultural no debe pretender transformar al aprendiente de una lengua y de una cultura extranjera en hablante nativo. Por el contrario, se trata de proveer al alumno de diferentes herramientas para el aprendizaje de las normas lingüísticas-culturales que faciliten sus intercambios comunicativos con los miembros de la cultura objeto, sin menoscabo de su propia identidad cultural, en consideración a su rol de hablante intercultural, guiado por mediadores interculturales nativos y no nativos del español.

3. Las actividades lingüístico-culturales realizadas en el aula de E/LE deben conducir al aprendiente a la interpretación correcta de los comportamientos socioculturales de los miembros de la cultura objeto. En ese sentido, el aprendiente no deberá atribuir automáticamente a tales comportamientos los valores significativos que los mismos podrían tener en su propia cultura, ya que la sinonimia cultural –cuando ésta tiene lugar– posee un valor relativo, en virtud de que los signos culturales exigen una descodificación en estricta atención a factores contextuales y no de forma aislada. Prácticas contrarias deberán ser desestimuladas por el profesor de E/LE, en consonancia con su rol de mediador intercultural, puesto que uno de los principales objetivos del análisis intercultural es el evitar malos entendidos entre hablantes nativos y no nativos.

4. Con la ayuda de estrategias comunicativas interculturales, debidamente analizadas y puestas en práctica en el aula de E/LE, el aprendiente irá progresivamente apropiándose de recursos lingüístico-culturales que tornarán

más fluidos sus intercambios con los miembros de la cultura meta. En aras de tal propósito, los espacios pedagógicos de E/LE se organizarán y se dosificarán partiendo de lo más simple a lo más complejo, esto es, incluirán actividades que vayan desde los ejercicios básicos con el auxilio de manuales, simulaciones, hasta producciones orales y escritas sobre contenidos de orden lingüístico-cultural que les sirvan de apoyo en su contacto con los nativos, con quienes tendrán oportunidad de interacción intercultural, en el marco de actividades controladas y no controladas.

En todo caso, no hay que perder de vista que una pedagogía intercultural que, más allá del aula, busca estimular intercambios comunicativos auténticos entre hablantes nativos y no nativos, no debe reducirse al estudio teórico de documentos culturales descontextualizados, tal y como suele presentarse en muchos manuales de E/LE. Más allá de las herramientas pedagógicas de las que pueda agenciarse el profesor, es el aprendiente quien construirá y dará sentido a su propio aprendizaje, ya que la adquisición de una cultura extranjera está significativamente vinculada a factores tanto cognitivos como afectivos. Éstos se constituyen en ejes fundamentales del proceso comunicativo intercultural y tienen, por tanto, una relación complementaria.

En ese sentido, el programa de inmersión lingüístico-cultural “Vamos a Honduras” pretende que sus participantes –en contacto directo con una comunidad hispanófono– puedan definir su propia identidad en contraste con la identidad cultural de los anfitriones hondureños, esto es, los alumnos estadounidenses tienen la oportunidad de reflexionar sobre la lengua y la cultura del país anfitrión en relación con su lengua nativa, su país de origen y su cultura nativa.

Para asegurar el desarrollo exitoso del programa en mención, enmarcado en un diseño curricular con una perspectiva intercultural, se presenta como fundamental el estudio de contenidos de relevancia intercultural, de impacto cognitivo, afectivo y comportamental en los discentes, para efecto de lo cual es necesario que el mediador intercultural trate de “considerar y controlar aquellas variables que forman parte del ↔currículum oculto≈ y que están modulando la vida en [...] las aulas” (Antón *et al.*, 1995: 41).

Estas variables que integran el currículo oculto se basan en las vivencias particulares de los discentes, las cuales matizan la percepción que éstos pueden tener de la realidad cultural objeto, al tiempo que guían la atribución de significados que éstos construyen al respecto de la misma, por razones de filiación cultural, entre

otros. En consonancia con este orden de ideas, Gimeno Sacristán (1993, citado por Antón *et al.*, 1995: 41) nos explica que:

Cuando nos planteamos la cultura no como los contenidos-objeto a asimilar, sino como el juego de intercambios e interacciones que se establecen en el diálogo transmisión-asimilación, conviene ser consciente de que en toda experiencia de adquisición se crean creencias, aptitudes, valores, actitudes y comportamientos, porque son sujetos reales que asignan significados desde sus vivencias como personas.

Se trata, en suma, de convertir el curso de Cultura en un espacio pedagógico de reflexión intercultural en atención a las necesidades e intereses de los alumnos de Calvin College y a las exigencias del programa en el marco del cual se realiza la inmersión lingüístico-cultural, específicamente en lo relativo a la consolidación de los conocimientos lingüístico-culturales adquiridos en el aula, previos y durante a la inmersión lingüístico-cultural, y un acercamiento a las formas de vida de los hondureños.

El espacio pedagógico intercultural aquí propuesto, basado en la adquisición de conocimientos lingüístico-culturales *in situ*, requiere de los aprendientes la comprensión de las prácticas, las perspectivas y los productos culturales de la lengua objeto de estudio, basada ésta en una clara noción del concepto de cultura que pueda guiar positivamente las comparaciones que puedan surgir entre la cultura nativa y la cultura anfitriona.

Por otro lado, en el marco del espacio pedagógico en referencia, las actividades a realizar trascienden los límites del aula de clase, puesto que las mismas –apoyadas en los recursos didácticos y en las estrategias pedagógicas previstas para tal efecto– buscan potenciar la competencia intercultural no sólo en el ámbito académico, sino en el familiar y, de forma extensiva, en el ámbito social del aprendiente, quien es guiado paulatinamente por el mediador intercultural –con el apoyo de los miembros de la comunidad anfitriona– hacia un proceso de integración cultural, basado en el respeto y en el reconocimiento de las diferencias culturales existentes entre su cultura de origen y la cultura de acogida.

En ese sentido, las actividades guiadas y semiguías fuera del aula, incluyen microexperiencias de investigación, bibliográficas y de campo, visitas a los lugares más representativos de la capital de Honduras, Tegucigalpa, tales como museos, galerías de arte, comunidades urbanas y rurales, proyectos de ONGs, así como viajes libres a lugares turísticos hondureños, guatemaltecos y nicaragüenses, entre otros. Por su parte, las actividades de mediación pedagógica intercultural, realizadas al seno

del aula y que van más allá de la construcción de conocimientos enciclopédicos, tienen como finalidad la mitigación de los prejuicios, los estereotipos y las visiones etnocentristas, en contraste con el fortalecimiento de valores relativos a la tolerancia y a la solidaridad cultural, como condiciones indispensables para una convivencia y una convivencia intercultural bidireccionalmente enriquecedora.

En cuanto al alojamiento de los participantes en casas de los anfitriones hondureños, éste obedece a la relevancia del proceso de socialización del no nativo desde la familia, ya que le permite tener acceso a nuevas posibilidades de desarrollo social por medio de la adquisición de una cultura extranjera en situación de convivencia, directa y cotidiana, con los nativos de la misma. En ese sentido, entenderemos la socialización como “el proceso en el que cada individuo aprende los estilos de comportamiento de la sociedad o grupos sociales en los que se va a desenvolver, proporcionándole un sistema de ideas, valores, normas, costumbres como creencias y prácticas religiosas, etc.” (Salmerón Vílchez, 2002: 69).

Por otro lado, más allá de la labor que el mediador intercultural pueda realizar desde el aula de lengua y cultura, la convivencia del aprendiente con familias hondureñas anfitrionas, dada la estrechez relacional, favorece significativamente el desarrollo de competencias lingüístico-culturales, en franca colaboración con la labor que se realiza en el entorno pedagógico intercultural, en virtud de ejercer una influencia tanto en el plano personal, como social e intelectual de los no nativos acogidos como huéspedes. En tal sentido y en aras de la coherencia y funcionalidad del programa, tanto participantes como anfitriones reciben sendos procesos de orientación sobre las normas que deben regir su convivencia durante el tiempo que ésta tenga lugar.

En consonancia con los planteamientos hasta aquí realizados, la mediación pedagógica intercultural del programa “Vamos a Honduras” requiere que los participantes en el mismo salgan del aula y se inserten activamente en la vida de los miembros de la comunidad anfitriona, esto es, que generen vivencias a partir de la convivencia con nativos de la cultura objeto, con miras a facilitar el desarrollo de la competencia intercultural, como parte de una labor realizada colaborativamente entre el equipo pedagógico y las familias anfitrionas, además de la participación de otros recursos humanos de carácter personal o institucional que faciliten el desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas y comportamentales en los discentes.

En cuanto a las ventajas del programa de inmersión lingüístico-cultural “Vamos a Honduras”, podemos destacar que ésta representa un estímulo con un alto

potencial, ya que permite a los discentes y enseñantes la máxima rentabilización de los materiales lingüístico-culturales que el medio les provee, previo y durante el desarrollo del mismo, y que dan soporte al proceso de descubrimiento y adquisición de la competencia intercultural, por medio del contacto entre los miembros del endogrupo y del exogrupo, en entornos comunicativos interculturales naturales, lo cual es conducente a un conocimiento apropiado del otro, en aceptación de las diferencias culturales, en tanto que condiciones fundamentales para la consecución de una convivencia intercultural equitativa, guiada por el respeto y la tolerancia activa.

Por otro lado y más allá de la importancia que reviste el estudio integrado de contenidos lingüístico-culturales, nuestra propuesta didáctica –a la luz de un enfoque intercultural– busca el fomento del respeto a la diversidad, considerada ésta como positiva y enriquecedora, a través de un contacto intercultural en entorno natural que posibilite el conocimiento de la realidad lingüístico-cultural del exogrupo, así como sus formas de vivir y de pensar. Como se ha señalado en apartados anteriores, el estudio de lenguas y culturas extranjeras, en situación de inmersión, resulta más motivador y significativo para enseñantes y aprendientes, dados los niveles de apertura y dinamismo característicos de espacios pedagógicos interculturales concebidos a efectos de un contacto real con los nativos de la cultura objeto.

En resumen, promulgamos la idoneidad de un enfoque intercultural en los cursos de E/LE en situación de inmersión lingüístico-cultural porque, de acuerdo con el carácter dinámico del objeto de estudio que nos ocupa, “las aproximaciones lingüísticas y metodológicas a la enseñanza de lenguas extranjeras de este siglo han devuelto a las lenguas su verdadera función que no es otra que la de **servir de vehículo de comunicación entre los pueblos.**” (Mateo Martínez, 1999: 171, énfasis nuestro).

Referencias Bibliográficas

- Antón, José *et al.* (1995), *Educación desde el interculturalismo*. Salamanca. Amarú.
- Byram, Michael y Fleming, Michael (2001), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid. Cambridge University Press
- Cassany, Daniel *et al.* (1997), *Enseñar lengua*. Barcelona. GRAÓ
- García Santa-Cecilia, Álvaro (1995), *El currículo de español como lengua extranjera. Fundamentación metodológica. Planificación y aplicación*. Madrid. Edelsa Grupo Didascalía

- Guillén Díaz, Carmen (2004), «Los contenidos culturales», en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 835-851
- Martín Peris, Ernesto (2005), «La enseñanza de la gramática según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas» en Segunda etapa Carabela No. 57, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Propuestas para la enseñanza de E/LE (I)*. Madrid. SGEL, pp. 81-102
- Mateo Martínez, José (1999), *La enseñanza universitaria de las lenguas extranjeras*. Alicante. Universidad de Alicante Publicaciones.
- Miquel López, Lourdes (2004), «La subcompetencia sociocultural», en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 511-531
- Moreno Fernández, Francisco (2004a), «Aportaciones de la sociolingüística», en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 85-104
- Moreno Fernández, Francisco (2004b), «El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE», en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 287-304
- Salmerón Vilchez, Purificación (2002), «Proceso de socialización desde la familia en contextos multiculturales», Soriano Ayala, Encarnación (Coord.) *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural*. Almería. Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería. pp. 67-74
- Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo (Dir.) (2004), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, 1.312 Págs.
- Sánchez Pérez, Aquilino (1993), *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas. Estudio analítico*. Madrid. SGEL, (1.ª ed.)
- Valenzuela de Barrera, Carolina (2004), *La enseñanza del lenguaje. Un nuevo enfoque*. Guatemala. Piedra Santa, (1.ª ed.)
- Vez Jeremías, José Manuel (1989b), «El bilingüismo. Aprendizaje de una lengua añadida», en García Padrino, Jaime y Arturo Medina (Dir.), *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid. ANAYA, (2.ª ed.), pp. 186-210

Fuentes de internet:

1. CVC: Centro Virtual Cervantes Accesible en: <http://cvc.cervantes.es> (consultado el 20-10-2010)
2. Marco Común Europeo de Referencia Accesible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> (consultado el 20-10-2010)
3. Martínez, J. Eduardo (2006) Medios y Cultura Accesible en <http://mediosycultura.blogspot.com> (consultado el 30-10-2010)
4. Sociedad Española de Pedagogía. Conclusiones del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. La Educación en Contextos Multiculturales: Diversidad e Identidad_Accesible en: www.uv.es/soespe/XIIIcongreso.htm (consultado el 06-11-2010)

Biblioteca esencial⁴⁹

CARABELA Nº 47

El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE

Marta Baralo

1. Introducción

La expresión oral constituye una destreza o habilidad de comunicación que no tiene sentido sin la comprensión, sin el procesamiento y la interpretación de lo escuchado. La expresión oral implica la interacción y la bidireccionalidad, en un contexto compartido, y en una situación en la que se deben negociar los significados. La comunicación es un proceso, una acción, basada en unas destrezas expresivas e interpretativas, por lo que la expresión oral debe entenderse como tal, junto a la comprensión oral, la lectura y la escritura.

El desarrollo de la teoría lingüística en las últimas décadas, con los estudios sobre la capacidad generativa y creativa del lenguaje, sobre los aspectos contextuales y situacionales de los interlocutores, sobre las características específicas del código oral frente al escrito, nos brinda una estructura conceptual rica y sutil para analizar en qué consiste esta destreza comunicativa. Si entendemos la complejidad de esta habilidad, podremos entender mejor las dificultades de nuestros alumnos y podremos diseñar actuaciones didácticas más eficaces y fundamentadas.

En las actividades de la vida cotidiana el uso de la lengua oral va sufriendo cambios debidos a los nuevos medios y a los nuevos hábitos de la sociedad. En vez del relato familiar y la charla a la hora de la comida, las voces y las imágenes de la televisión reemplazan el diálogo; la música ensordecedora de los bares y discotecas hace imposible la conversación; los programas de radio y televisión donde todos los invitados hablan al mismo tiempo y gritan para imponer su turno de habla están a la orden del día. La expresión oral se hace paulatinamente más pobre, más contaminada por ruidos de diversa índole, sustituida por medios audiovisuales en los que el texto oral no es lo más importante. Y todo esto no es ajeno a lo que ocurre en lengua extranjera. Es impensable que un joven que no domine los recursos del discurso oral en su LM lo vaya a hacer en una LE que esté aprendiendo.

Sin embargo, la expresión oral es algo tan intrínseco al hombre que no podemos imaginarnos sin esta destreza; a tal punto es así, que si no tenemos con quién hablar, hablamos con los animales, con las plantas, con nosotros mismos y hasta con el televisor.

Para un estudiante de español/LE la adquisición de la habilidad para comunicarse oralmente es el objetivo más importante de su esfuerzo. En este trabajo tratamos de analizar de forma clara y sencilla todos los componentes o niveles de dominio que exige esta destreza. Empezaremos por comparar el proceso de adquisición de cada uno de ellos en LM y en LE, para poder analizar mejor las necesidades y las propuestas de material didáctico.

2. Desarrollo de la expresión oral

Cuando los niños comienzan a hablar, pareciera que se limitan a aprender vocabulario, aunque sólo este aprendizaje es ya de una enorme complejidad. Aprenden palabras a una velocidad vertiginosa, unas diez palabras nuevas por día, sin que se les explique qué palabras deben aprender. En realidad, todos los seres humanos, en condiciones normales, sin hacer esfuerzos conscientes, casi sin darse cuenta, realizan la mayor hazaña intelectual del ser humano. Investigadores como Pinker (1994) hablan del *instinto del lenguaje*, en el sentido de que la lengua oral crece en el niño del mismo modo que la araña sabe tejer su tela, sin que nadie le enseñe a hacerlo bien.

El aprendizaje de una palabra implica asociar su sonido con su significado; son dos procesos diferentes: por un lado, aprender la estructura sonora, reconocer la palabra y poder pronunciarla; por otro, apoderarse del

⁴⁹ Como en otros casos, la paginación reproduce la de la edición original. Este artículo debe citarse como: Baralo, M. (2000). "El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE", en Carabela, 47 (El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE), Madrid, SGEL: 5-36.

concepto que expresa y asignarlo a una categoría semántica más o menos amplia: formas, colores, cantidad, comida, acción, etc.

Estos dos procesos son de una enorme complejidad y no parece posible que los niños desarrollen tanta habilidad lingüística a partir de principios psicológicos sencillos tan simples como la imitación, el condicionamiento y la generalización. A diferencia de lo que ocurre con el aprendizaje de la lectura y de la escritura, de las matemáticas o de la música, el niño domina la comprensión y la expresión oral sin recibir ninguna enseñanza explícita.

Las investigaciones de las últimas décadas han demostrado que hay ciertos conocimientos y disposiciones innatas que subyacen al uso del lenguaje. El bebé posee una dotación específica de mecanismos perceptivos innatos, adaptados a las características del lenguaje humano, que lo prepara para el mundo lingüístico que le tocará en suerte. Existe una relación entre la señal hablada y los fonemas, unidades segmentales mínimas del habla, con valor distintivo y funcional, que corresponden a las consonantes y vocales de las lenguas. Se trata de distinguir, en español por ejemplo, que *lata, rata, pata, bata, mata, nata* son segmentos de habla diferentes que corresponden a significados también diferentes.

La señal hablada está constituida por un complejo de unidades acústicas, es decir, por segmentos breves, separados por pausas momentáneas o por picos de intensidad. Las bandas acústicas, o formantes de esos segmentos, varían según una serie de parámetros como la duración, la frecuencia, las relaciones temporales y la intensidad de energía acústica concentrada en ellas. También varían las condiciones acústicas de la articulación según la aspiración y la fricación. Los resultados experimentales realizados por Eximas (1997) han confirmado la idea de que en la percepción del habla solemos captar categorías fonémicas discretas y no la variación continua de cada parámetro acústico: percibimos el habla categóricamente, a pesar de todas las variaciones individuales. Todos podemos percibir la *i* de *niño*, como una categoría distintiva, sea que la canten, la digan en voz baja, en susurro, a gritos, un hombre viejo, o una madre angustiada.

La adquisición del léxico, en sentido amplio, se realiza por un proceso semántico y un proceso formal, tanto en LM como en LE. Ambos procesos son indispensables para el funcionamiento en la comunicación. El léxico y la gramática, entendida ésta como el sistema formal y computacional de la lengua, se interrelacionan y corresponden de tal manera que resulta un verdadero problema intentar separarlos. En cuanto a la organización del lexicón mental, en la producción oral y en la escritura el tratamiento psicológico de las palabras procede del sentido a la forma, y a la inversa en las actividades interpretativas, del mismo modo que sucede en todos los niveles lingüísticos.

A medida que se produce la adquisición de las palabras se va construyendo la gramática de la lengua, de manera que cuando el niño aprende un verbo como "*decir*", lo guarda en su "almacén de palabras", o lexicón, como categoría "verbo" y lo usa como tal categoría, haciendo depender de él el sujeto animado humano que le corresponde, el objeto directo correspondiente a lo dicho, el objeto indirecto a quien se le ha dicho y alguna otra expresión de la/s circunstancia/s. Un niño produce enunciados como *Papá me dice todas las noches que me lave los dientes...*; ningún niño dice cosas como **Dice papá me noches todas que los dientes lave me...*

Todo este proceso entraña una extraordinaria y asombrosa complejidad de la que no siempre somos conscientes como profesores. Vale la pena dedicar unas palabras a reflexionar sobre lo que ocurre en la mente de un hablante cuando participa en un acto de habla, por sencillo que éste sea. En términos generales, no hay diferencias cualitativas en la expresión oral en LM o en otra lengua; sí hay, por supuesto, una gran diferencia en el dominio del código, con todas las dificultades que eso implica.

Una vez que el niño, o nuestro alumno, ha aprendido algunas palabras, puede comprender algunas oraciones o producirlas. Puede llevar a cabo un proceso de codificación o de descodificación sintáctica, que tiene lugar de forma inconsciente y que en E/LE damos por sabido, sin incluirlo en la selección de contenidos de cualquier programa de principiantes. Para poder expresar o interpretar una oración el hablante establece categorías sintácticas que le permiten identificar el verbo, el sujeto, el objeto, esto es, organiza las palabras en sintagmas a los que les asigna las funciones correspondientes. No es lo mismo *El jefe despide al empleado* que *El empleado despide al jefe* y eso se debe a la asignación de las funciones sintácticas, funciones que no sólo dependen de la posición que ocupan en la oración los sintagmas nominales, sino de las relaciones asimétricas de dependencia que se crean entre ellos y el verbo que los rige. Como dice Pinker (1994: 216) "la gramática es un sistema formal, un protocolo, una base de datos estática que establece qué sonidos corresponden con qué significados en

una lengua particular. No es una receta para comprender o hablar. El entender y el hablar comparten la misma base de datos gramatical (la lengua que hablamos es la misma que entendemos), pero también requieren procedimientos que establezcan lo que mente debe *hacer*, paso a paso, cuando uno empieza a escuchar una cadena de palabras o está a punto de empezar a hablar". El programa mental que analiza la estructura de la oración es el "analizador", que trabaja apoyado en la memoria a corto plazo ya que debe mantener activados al mismo tiempo todos los sintagmas incompletos. En una oración como *El niño que cogió al perro que corría al gato que perseguía al ratón que estaba en el trastero no estaba asustado*, el analizador tiene una carga especial de trabajo porque tiene que mantener abiertos todos los sintagmas nominales que contienen una oración de relativo hasta encontrar el verbo último que le asigna la función de sujeto.

Aunque tenga gran importancia para la organización de la oración, el análisis sintáctico es sólo un paso en la comprensión o en la producción de una oración. Ésta no puede ser sacada de su contexto de realización: si transcribimos una oración pronunciada, nos puede parecer muy rara porque pierde la entonación y el ritmo que le dan perfil sonoro a los sintagmas, los silencios, las frases entrecortadas, los falsos arranques para reformular una idea o para cambiar de tema. La transcripción, por muy minuciosa que sea, no puede entenderse completamente porque los deícticos (*lo, les, esto, ahí*) se quedan sin la referencia situacional, o las palabras genéricas y comodines no significan nada (*eso, la cosa, el ése, hacer, el asunto*). Además de todos estos elementos sonoros, situacionales y contextuales que contribuyen a la significación de la expresión oral, hay que tener en cuenta que las intenciones del hablante se pueden expresar de manera indirecta, a través de innumerables recursos gestuales.

Hay otros factores de singular importancia, tanto en LM como en LE que pueden facilitar o dificultar el proceso de comunicación oral. Si los interlocutores comparten información y hablan de alguna experiencia compartida, o comparten conocimientos del mismo trabajo o de hechos que hayan ocurrido, la eficacia comunicativa será mucho mayor con menor esfuerzo lingüístico. Por el contrario, si los hablantes se desconocen o pertenecen a culturas muy diferentes es difícil que lleguen a una comunicación plena porque les faltará conocimiento para suplir todas aquellas cosas que no se explicitan, tales como los conectores discursivos que expresan relaciones lógicas entre lo que se dice, o ciertos supuestos de partida que acompañan a cualquier acto de habla propio de la conducta humana. Si un hablante no nativo de español no sabe cómo nos despedimos habitualmente, cuando no queremos seguir hablando más, se sentirá bastante frustrado al ver que no cumplimos con lo prometido, cuando le decimos cosas como *-Bueno, ya te llamaré, a ver si quedamos para tomar algo...*

La comunicación oral implica que las oraciones que se expresan están enlazadas con una enorme base de datos mental, entretejidas de una manera muy completa, de manera que el interlocutor pueda establecer relaciones entre lo que ya conoce y la información nueva: al hablar, normalmente ponemos por delante el tema - tópico - del que hablamos, en función de sujeto, y a continuación el foco - comentario - con la información nueva. Después de los estudios de Austin, Grice, Sperber y Wilson, entre muchos otros, sabemos que todo acto de comunicación está basado en la expectativa mutua de cooperación entre el hablante y el oyente. El hablante se compromete de forma implícita a que la información que va a proporcionar es relevante, esto es, que todavía no es conocida y que está relacionada con algo que el oyente considera que merece la pena hacer un esfuerzo mental de inferencia para obtener conclusiones. El oyente espera que el hablante se exprese de forma clara, relevante, veraz, no ambigua, breve y ordenada al transmitir información. De hecho, un aprendiente de E/LE se ajustará mucho más a estas pautas, relacionadas con la relevancia de la información, si intenta construir una expresión que refleje su ánimo de cooperación en un acto de habla (Paul), que si se limita a construir oraciones gramaticalmente correctas (Jenny):

(María se encuentra en la cafetería con Jenny y Paul, estudiantes de Internacionales)

María: - *Hola, chicos, mañana hacemos una fiesta, ¿queréis venir?*

Jenny: - *Sí, quiero ir a la fiesta.*

Paul: - *¡Qué bueno! ¿A qué hora es?*

La expresión oral permite también no decir las cosas directamente, deslizar mensajes a través de enunciados con otros significados, de forma indirecta. No se trata de una simple transmisión de información transparente, el hablante puede violar deliberadamente las normas implícitas que regulan la comunicación y el oyente entiende que no puede hacer una interpretación literal del sentido. La poesía, la metáfora, la ironía, el sarcasmo, el humor, la burla, la retórica, la persuasión, la insinuación son sutilezas de la expresión del ser humano que se pueden inferir mediante las reglas del discurso y de la pragmática.

3. La expresión oral y las otras destrezas

Muchas de las características que hemos visto en la descripción de la expresión oral se dan también en la expresión escrita. Como es lógico, toda la gramática de la lengua, incluidas las formas y los significados codificados en los diferentes niveles fónico/ortográfico, gramatical, léxico/semántico y sociopragmático, es semejante en ambos códigos. Pero también es evidente que existen claras diferencias en la manifestación oral, peculiares por el propio canal de comunicación que utiliza. Hasta ahora hemos visto que la comunicación oral es una especie de instinto que va desarrollándose en el niño y creciendo en él de forma inconsciente, sin esfuerzo, sin que nadie se lo imponga y de manera irreversible (salvo algún tipo de accidente). La eficacia de ese aprendizaje no depende de que le enseñen mejor o peor, o de que le corrijan de forma sistemática, o de que tenga mejores modelos de los que aprender. La escritura, por el contrario, es un producto cultural, impuesto por la sociedad, que se aprende con esfuerzo, que necesita un proceso de enseñanza - aprendizaje, a partir de una determinada edad, no antes de los cinco años, época en la que ya se ha adquirido toda la gramática de la LM. De hecho, hay millones de hablantes que no usan jamás la escritura, y otros muchos millones que viven sin ningún problema de comunicación como analfabetos funcionales.

Dejando de lado el prestigio histórico de la escritura, por diversos motivos relacionados con el proverbio latino *verba volant, scriptae manent*, el hecho es que hay dos factores que imponen esas diferencias a la expresión oral, a saber, el tiempo y la memoria. El profesor de E/LE debe ser consciente de las limitaciones y consecuencias que impone a la expresión oral el hecho de que las secuencias sonoras sean instantáneas, en una sucesión temporal que no tiene vuelta atrás ("lo dicho, dicho está") y que no permite silencios si no se ha terminado el enunciado. Debido a estos factores, la expresión oral se diferencia de la escrita en los recursos formales que utiliza: oraciones incompletas, poca subordinación, párrafos cortos, predominio de la yuxtaposición y de la coordinación, pocos conectores lógicos, estructura de tópico / comentario, más que de sujeto / verbo / objeto; vocabulario generalizado, repeticiones, falsos arranques, reformulaciones, usos de muletillas, entre otros.

La comunicación oral se caracteriza también por la necesidad de dar y de tomar el turno de palabra, con las estrategias adecuadas para cada caso. Esta habilidad se presenta especialmente complicada en E/LE debido a los hábitos lingüísticos en otras lenguas, muchos más respetuosos del turno de palabra que los hispanohablantes.

Desde el punto de vista didáctico y asumiendo los principios del enfoque comunicativo, lo más natural será diseñar tareas de aprendizaje y actividades comunicativas que integren las destrezas productivas y receptivas, orales y escrita, con sentido común, tal como ocurre en la vida diaria entre personas habituadas a la lectura y la escritura. Nos referimos a la naturalidad de transmitir información por teléfono a partir de un texto escrito (notas, información de periódico) o de discutir las ofertas de un supermercado para abaratar el coste de una fiesta, o de preparar una argumentación consistente con datos extraídos de publicaciones especializadas.

Las actividades de los manuales de E/LE se pueden reconvertir fácilmente en tareas sencillas de expresión oral integrada con las otras destrezas. Martín Peris (1999: 47)⁵⁰ ofrece un ejemplo de cómo proceder en las siguientes propuestas:

Cuadro nº 8

4. Tratamiento didáctico de la expresión oral en el aula de E/LE

Por todo lo que hemos visto, el perfeccionamiento de la conversación, como ejercicio esencial para el desarrollo de la expresión oral, constituye un objetivo amplio y complejo, que recoge dentro de sí otros objetivos más específicos relacionados con las actitudes positivas hacia la comunicación, la riqueza y la precisión del vocabulario, la corrección gramatical, la eficacia, las estrategias de comunicación en la LO.

Mediante la conversación los alumnos desarrollan habilidades de carácter cognitivo, que hacen posible la recuperación de datos y su organización, de forma coherente, para poder perfilar sus propias opiniones frente a las de los demás, para poder argumentar, describir, narrar o contribuir a que su interlocutor lo haga. También se desarrollan habilidades de carácter lingüístico, ya que la conversación exige un esfuerzo de descodificación de lo que escucha, de pronunciación clara, de buscar las palabras precisas, de conseguir una buena interacción con personas que dominan más la lengua. Esto significa ser capaz de interpretar los sentidos de los enunciados, en

⁵⁰ En Zanón (coord.), 1999.

una determinada situación, atendiendo a la cantidad de información que le dan y que debe dar, a la negociación de los significados y a las implicaturas de tipo convencional y conversacional que puedan darse.

Nuestros alumnos pueden contar con toda nuestra ayuda, en la clase, con materiales didácticos preparados por expertos, que les presentarán los nuevos sonidos, el nuevo léxico, el nuevo estilo de habla de forma gradual

El papel del profesor de E/LE, como el de cualquier experto responsable de conducir un proceso de enseñanza - aprendizaje, es el de intermediario entre la investigación de la lingüística teórica y aplicada y la realización didáctica de la lengua. El profesor decide en cada caso qué es lo pertinente y relevante de la investigación para sus alumnos. En este sentido, Widdowson (1998: 8) habla de una pragmática de la pedagogía de lenguas. Según él "la autenticidad de la lengua en clase será siempre, hasta cierto punto e inevitablemente, una mera ilusión. Y será así porque no depende de la fuente de la que parte la lengua como objeto, sino de la actitud que adopta el alumno. En el uso real y espontáneo de la lengua, adquirimos los significados, lo que ha quedado patente por los avances de la pragmática y el análisis del discurso, a partir del contacto humano. Y dichos significados son negociables: ningún texto los contiene. En la medida en que los alumnos de lenguas, por definición, tienen una competencia deficitaria, no pueden hacer espontánea la lengua que intentan aprender de la misma manera que lo hace un locutor nativo".

En las clases de expresión oral, la lengua que les presentamos puede ser una reproducción auténtica del comportamiento de un hablante nativo, pero la respuesta no será la de un nativo, por lo que no se puede considerar, según Widdowson, como un discurso auténtico. Si entendemos que la autenticidad se refiere a un comportamiento lingüístico natural, encontramos otro problema, porque la expresión oral natural para los alumnos será lo que hagan de manera espontánea en su propia LM. Es decir, la situación en la clase de E/LE es una situación artificial y como tal debe ser entendida por los alumnos, que tendrán que cooperar y mantener la ilusión de realidad. Las actividades de expresión oral se tomarán como una simulación y se aceptarán como fenómenos de clase y no como fenómenos naturales y espontáneos. En la expresión oral, el uso natural de la lengua es el objetivo del aprendizaje, pero ese uso natural se alcanza a partir del significado más que de la forma; se trata siempre de un proceso conocido como *top-down*, del todo a las partes, más que como *bottom-up*, de las partes al todo. Sin embargo, en las clases de E/LE es necesario que nos centremos también en la forma, como parte importante del proceso de aprendizaje; los alumnos deben trabajar las propiedades formales de la lengua que quieren aprender, de la misma manera que usarán la traducción como parte de ese proceso de aprendizaje de E/LE, independientemente del papel que el profesor quiera asignarle a la traducción desde un punto de vista didáctico.

5. Actividades comunicativas y tareas en la enseñanza de E/LE

Con los aportes de las diferentes disciplinas implicadas en la didáctica de la expresión oral, en las últimas décadas, sabemos que la comunicación es un proceso, una "acción", que se concreta a través de una serie de habilidades que permiten su realización en una serie de "actos de habla" o intercambio comunicativo.

Dentro de los enfoques comunicativos en la enseñanza de E/LE, la expresión oral es quizás la destreza que más discusiones ha generado, ya que por un lado es la base de la comunicación y de la interacción; pero por otro, no está muy claro qué posición debe ocupar en la programación de un curso, junto con las otras destrezas y al aprendizaje del código.

La utilización didáctica de la conversación se puede hacer de varios modos diferentes, desde la conversación espontánea del profesor y el alumno, cada uno en sus verdaderos y habituales roles, hasta las actividades programadas con simulaciones de papeles y objetivos especificados y que deben prepararse con antelación.

Hay otros recursos didácticos, muy motivadores, para la ejercitación y el desarrollo de la expresión oral y que los profesores de E/LE suelen utilizar con mucho éxito: canciones de todo tipo, exposiciones preparadas, debates, tertulias, grabaciones en vídeo de guiones previamente escritos, entre muchas otras que ejemplificaremos a continuación.

El trabajo en grupo permite reproducir dentro de la clase situaciones de comunicación oral muy cercanas a las auténticas, en las que se debe negociar el significado. Algunos críticos de estas dinámicas de trabajo han visto cierto peligro en la influencia de los errores de los compañeros, pero las investigaciones de la interacción en el aula han quitado importancia a este riesgo.

Otra ventaja del trabajo en grupo, además de aumentar las oportunidades para la comunicación oral y el uso activo de la lengua, es el desarrollo de la autonomía del aprendiente, ya que es el responsable de su propio aprendizaje.

Claro que el trabajo en grupo presenta también ciertos inconvenientes. Según algunos profesores, lleva demasiado tiempo de la clase, permite que los estudiantes más vagos se apoyen en el trabajo del grupo, y lo peor, favorece el uso de la lengua materna, de forma casi inevitable cuando se trata de grupos monolingües. Todos estos problemas pueden resolverse o evitarse, al menos en parte, con un buen entrenamiento de los aprendientes en las dinámicas de grupo, y con una buena planificación y control del profesor. La experiencia como profesores de E/LE nos ha convencido de que el trabajo en grupo es provechoso tanto para los alumnos más aventajados como para los menos capaces ya que los primeros pueden practicar produciendo enunciados comprensibles, mientras que los otros pueden conseguir más experiencia en la negociación del significado. Las investigaciones más modernas en metodología destacan los aspectos positivos del aprendizaje cooperativo y la interacción oral es el medio más natural para ponerlo en práctica.

En la última década se han propuesto diseños de cursos y de actividades que ayudan a desarrollar con más eficacia la comunicación oral: las tareas y las actividades basadas en temas de interés, conocidos por el alumno. Se trata de hablar sobre cuestiones de negocios, de salud, de juegos, de informática, de deportes, de ecología o de cualquier otro tema propuesto por los alumnos, según sus necesidades comunicativas, o por una selección transcurricular de los contenidos. Las tareas son actividades diseñadas para que el aprendiente use la lengua comunicativamente con algún propósito concreto, o de forma reflexiva, para resolver algún problema, conseguir alguna información y transmitirla, tomar decisiones según diferentes argumentos.

En síntesis, las actividades de expresión oral en el aula de E/LE podrían ser las siguientes, con todas las variaciones que se quieran aplicar:

- conversaciones
- preguntas y respuesta
- resolución de problemas
- debates, discusiones, argumentaciones
- juegos comunicativos
- simulaciones, dramatizaciones
- relatos reales y fantásticos, chistes

5.1. El aspecto comunicativo de la pronunciación

En los enfoques comunicativos, la pronunciación es uno más de los parámetros que aseguran la eficacia comunicativa. Ya no se trata de una pronunciación correcta de los fonemas aislados o en frases cortas, según las normas de la fonética articulatoria. La didáctica de la pronunciación se ocupa de la forma material del habla en su conjunto, que puede constituirse en un muro que impida la comprensión. En realidad, la primera dificultad consiste en percibir los sonidos propios de la lengua que se aprende que son diferentes a los de la LM. No se puede producir unos sonidos nuevos si no se es capaz de discriminarlos: el aprendiente de español tenderá a la transferencia de los rasgos de la LM y deberá aprender a abandonar los hábitos fonológicos y fonéticos que no correspondan a los propios del español.

Para que la pronunciación se adquiera de manera eficiente es necesario poner el foco en los procesos comunicativos significativos, sin preocuparse demasiado por el inevitable "acento extranjero". Por ello, la ejercitación del aspecto fónico de la lengua debe incluir los valores significativos del acento, la entonación, el ritmo y las pausas.

Como indica Gil, J. (1988: 139), el aprendiente de lengua extranjera debe, ante todo, aprender a dominar la nueva *base articulatoria*, es decir, el conjunto de hábitos articulatorios que caracterizan la lengua. No se trata de empezar a pronunciar sonidos nuevos, sino de ser capaces de apreciar las diferencias generales que existen entre su LM y el español en cuanto a la tensión de los articuladores, energía articulatoria, utilización de los labios, etc.

No se encuentran muchos ejercicios de este tipo en los manuales de E/LE; aquí presentamos uno que pone el foco en la entonación expresiva:

¡Hagan juego! Pag 20 - 21

5.2. La negociación del significado y la transmisión de información

En los niveles más bajos de dominio de la interlengua resulta difícil encontrar situaciones de comunicación real en el aula, donde tenga lugar la negociación del significado, a no ser que se trate justamente de los actos de habla propios del discurso de clase, donde se juegan los roles habituales de alumnos y profesor.

Una de las formas más prácticas de crear en el aula de E/LE otras situaciones comunicativas, semejantes en cierto modo a las de la vida cotidiana, es la simulación. Ahora bien, en estos casos la improvisación no lleva a ninguna parte, como no sea que los alumnos tiren de sus propios conocimientos ya adquiridos, con lo que ya no se trata de una actividad de aprendizaje. Estas actividades les aportarán más posibilidades se plantean la escenificación de la situación comunicativa como una tarea final, con una serie de actividades de preparación o actividades mediadoras. Por ejemplo,

Gente 1 - Pag 106 - 107

Tácticas de conversación (SM) - Pag. 106 y 107

Los actos de habla están constituidos por rituales y por hábitos lingüísticos propios de cada comunidad idiomática y es importante que los aprenda el hablante no nativo para poder participar con soltura en la interacción de la conversación. En la colección *Destrezas* de ediciones SM se ha intentado proporcionar un material didáctico específico para la expresión oral, diseñado con un valor funcional; se proporcionan actividades comunicativas grupales y de parejas para practicar las diferentes funciones organizadas en función de las distintas tácticas de conversación que se usan en los turnos que toman los interlocutores para entrar en conversación, continuarla y reaccionar ante el interlocutor. Por ejemplo:

a) para adquirir tácticas que permitan cambiar de tema en la conversación:

Tácticas de conversación Pag 26 y 27

b) para destacar algún aspecto de lo que se ha dicho:

Tácticas de conversación - pag. 44 y 45

Muchas veces, las actividades de expresión oral en la clase de E/LE se realizan para poner en común una información o llegar a un acuerdo en la solución de un ejercicio lingüístico. El punto de partida puede ser la información leída en documentos incluidos en el Manual de E/LE o la información escuchada en una cinta de audio o de video. No hay preparaciones específicas para funciones comunicativas específicas. Se trata sólo de un pretexto para hablar o querer ponerse de acuerdo. Por ejemplo,

A fondo - Pag. 149

Abanico - Pag.53

Hemos visto al comienzo del texto la importancia de la competencia pragmática como parte importante de la competencia comunicativa. La práctica de los rituales de la cortesía y de las fórmulas lingüísticas en determinadas situaciones se puede llevar a cabo mediante actividades lúdicas como la que presentamos, tomada de

¡Hagan juego! Pag.158

Cuando los aprendientes ya poseen cierto dominio de la interlengua y pueden comunicarse con cualquier tipo de discurso, las tareas de expresión oral deben prepararse tal como se preparan en las clases de español nativo. Si queremos que participen en un debate, deberemos asegurarnos de que realmente tienen datos como para poder debatir sobre un tema determinado. En este sentido, pueden preparar un debate y llevarlo a cabo, como en *Suma y sigue* - pag- 154 y 155

La ejercitación de la comprensión la expresión oral se da de forma natural en la realización de tareas de aprendizaje y de comunicación en cualquiera de sus temas y objetivos., entre las que se pueden destacar las tareas que buscan ayudar al desarrollo de estrategias de autoaprendizaje

:Enfoque por tareas : ejemplos 3 y 4 . Pag- 60 y 61

6. Conclusión

La expresión oral puede servir de nexo natural de unión en la integración de las otras destrezas de comunicación. Por ejemplo, el hablar y el escribir pueden regularse recíprocamente, ya que la redacción colectiva es un procedimiento donde el discurso regula la producción mientras se desarrolla. Los estudios sobre la interacción oral en el aula han aportado resultados muy positivos sobre la forma en que incide el diálogo en el aprendizaje de la lectura y de la composición escrita, por ejemplo, a partir de las aportaciones que hacen los compañeros, que pueden actuar como audiencia y, al mismo tiempo, exigen una expresión clara y coherente.

La interacción oral es uno de los instrumentos básicos de la evaluación cualitativa o formativa y una de las estrategias más útiles del profesor para retroalimentar el proceso de apropiación de la lengua de sus alumnos. Mediante preguntas, ejemplos, contraejemplos, sugerencias, reformulaciones, paráfrasis, etc. se puede suscitar la reflexión o la corrección en los alumnos y estimular la búsqueda activa de soluciones a las dificultades. Hablar sobre todo lo que sucede en el aula, sobre las necesidades y las dificultades, los gustos y preferencias, las estrategias más apropiadas, las decisiones, en fin, lo que se entiende por negociación, favorece la interiorización del proceso por parte de los estudiantes⁵¹.

7. Bibliografía

- BARALO, M.(1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid. ArcoLibro.
DE LUCA, M. (1983): *Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación*. Buenos Aires. Kapelusz.
EIMAS, P. (1997): "Percepción del habla en la primera infancia". En *Investigación y ciencia. Tema 5: El lenguaje humano*. Prensa Científica, S.A., pp.90 -103.
MENDOZA FILLOLA, A. (coord.) (1998): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. ICE.Universidad de Barcelona. Horsori.
PINKER, S. (1994): *El instinto del lenguaje: cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid. Alianza Editorial.

Materiales didácticos de E/LE consultados

- IGLESIAS CASAL, I. y M. PRIETO GRANDE (1998): *¡Hagan juego! Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español*. Madrid. EDINUMEN.
CORONADO, M.L. y otros (1994): *A fondo*. Madrid. SGEL.
MARTÍN PERIS, E.y N. SANS (1997): *Gente I*. Barcelona. Difusión.
MORENO DE LOS RÍOS, B.y ., SANZ (1996): *Suma y sigue*. Madrid. Fundación Antonio de Nebrija.
VVAA (1991): *Tácticas de conversación*. Madrid. Ediciones SM.
VVAA (1995): *Abanico*. Barcelona. Difusión.

⁵¹ Sobre los errores y los criterios de corrección de cada uno de los aspectos que constituyen la expresión oral puede encontrar amplia información en el artículo de Sonsoles Fernández de este mismo número de CARABELA.

Claves prácticas para la enseñanza del léxico

MARTA HIGUERAS
Centro Virtual Cervantes

Resumen

En este artículo se reflexiona sobre la importancia de la enseñanza del léxico y se ofrecen algunas pautas para potenciarlo en la clase de lenguas extranjeras y ser capaz de analizar el componente léxico de un manual, planificar su enseñanza, diseñar actividades sobre este contenido, indispensable para el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, y beneficiarse de la enseñanza explícita de estrategias relacionadas con el descubrimiento del significado de las unidades léxicas y su consolidación. Esta propuesta metodológica se realiza desde las aportaciones del Enfoque comunicativo y el Enfoque léxico y a la luz de los avances en la investigación sobre adquisición del léxico, cuyas ideas principales se resumen en la primera parte del artículo.

1. Introducción: Hacia un marco metodológico para la enseñanza de léxico

Tras años de abandono frente a la enseñanza de la gramática, los estudios sobre la enseñanza del vocabulario están actualmente de moda. Este artículo quiere ofrecer a los lectores de la revista *Carabela* un marco metodológico para la enseñanza del léxico¹, así como algunas claves o consejos prácticos para los profesores de lenguas extranjeras que deseen potenciar el componente léxico en sus clases. Diversos autores han revisado el tratamiento que ha recibido dicho componente en los distintos métodos (cfr. Salazar, 1994; Zimmerman, 1997; Cervero y Pichardo, 2000: 12-21). Nuestra propuesta metodológica para la enseñanza del léxico hereda y hace suyos algunos principios y técnicas que, sin duda, proceden de la enseñanza comunicativa de la lengua², a saber: la atención a las necesidades concretas de nuestros alumnos (cfr. Salazar García, 1996; Nation, 2001: 382), la enseñanza explícita de estrategias para conseguir su autonomía, el respeto a distintos estilos de aprendizaje, la enseñanza contextualizada del léxico (aunque también pueda ser lícita la enseñanza descontextualizada para determinado léxico de objetos concretos y en niveles iniciales), la atención a las cuatro destrezas, la incorporación del componente lúdico en el aprendizaje, y la necesidad de relacionar los contenidos léxicos con otros contenidos que integran la competencia comunicativa. Pero, indudablemente, la influencia más importante se encuentra en la finalidad del aprendizaje del léxico, pues defendemos que no es un fin en sí mismo, sino que está supeditado a la mejora de la competencia comunicativa³ del alumno (cfr. Cassany, Luna y Sanz, 1994: 382).

Acabamos de ver que la teoría sobre la lengua que defendemos es la del Enfoque comunicativo, es decir, que la lengua es un sistema que tiene como finalidad la comunicación; también consideramos acertada la teoría sobre el aprendizaje que había postulado el Enfoque comunicativo, cuando afirmaba que el aprendizaje es acumulativo y que las actividades que implicaban comunicación son las que impulsaban verdaderamente el aprendizaje. Podemos añadir, además, que, desde nuestro punto de vista, el aprendizaje del léxico está íntimamente relacionado con el aprendizaje

¹ Otras propuestas metodológicas para la enseñanza del léxico en español son las de Lahuerta y Pujol (1993), Gómez Molina (1997) e Higuera (1996, 1997), y para el inglés nos parecen especialmente relevantes la de McCarthy (1990), Lewis (1993, 1997, 2000), Nation (2001) y Bogaards (2001). Cfr. también las monografías de reciente publicación sobre la enseñanza del léxico de Cervero y Pichardo (2000) y Alvar Ezquerro (2003).

² Cfr. Littlewood (1971); Fernández *et al.* (1997); Richards y Rodgers (1998); Melero (2000); Sans (2000); García Santa-Cecilia (2003) y Ortega (2003).

³ También en este sentido se pueden recordar las palabras de Gómez Molina (1997:70), cuando afirma que el dominio léxico de una lengua puede observarse en los cuatro componentes de la competencia comunicativa que contempla Canale (1983). En su opinión, corresponde en mayor medida a la competencia gramatical (Lexicología, Morfología y Semántica, relaciones entre los signos y sus referentes, formación de palabras, elección de palabras para expresar significados específicos...), pero también se refleja en la competencia sociolingüística (conocimiento de las reglas socioculturales de uso, adecuación de la forma al contexto, interpretación de los enunciados por su significado social...), así como en la competencia discursiva (combinación de significados para lograr un texto trabajado a través de la coherencia y la cohesión léxica), y en la competencia estratégica (estrategias verbales y no verbales para compensar deficiencias léxicas).

de la cultura, pues cada palabra tiene un valor cultural añadido, la carga cultural compartida o *Charge Culturelle Partagée* (C.C.P.), que resume la forma de entender el mundo de una comunidad (Galisson, 1991: 120).

Sin embargo, las aportaciones más novedosas a nuestra concepción sobre la enseñanza del léxico proceden del Enfoque léxico (Lewis, 1993; 1997; 2000), cuyos principios básicos vamos a intentar resumir en las próximas líneas, por la gran repercusión que han tenido en la enseñanza del léxico de una lengua extranjera⁴. Estos trabajos reflejan un cambio en la forma de enfocar tanto la importancia concedida al léxico, como la metodología que se debe emplear para mejorar la competencia léxica de los alumnos. Con la enseñanza comunicativa de la lengua había disminuido la enseñanza explícita del léxico, al creer que los alumnos lo aprenderían implícitamente, a partir del contexto; sin embargo, investigaciones recientes confirman que es preciso cierto estudio explícito del léxico para llegar a dominar una lengua extranjera. Sökmen (1997) resumía este cambio al decir que el péndulo ha oscilado entre la enseñanza directa del vocabulario (en el método de gramática y traducción), y el aprendizaje incidental (en el Enfoque comunicativo), y que actualmente, se concilian e integran ambas posturas. Por tanto, el Enfoque léxico defiende que los profesores debemos estar atentos a los dos tipos de aprendizaje y programar nuestros cursos de tal forma que haya **oportunidades tanto para el aprendizaje directo como para el indirecto**⁵, aspecto que nosotros consideramos central en nuestra propuesta metodológica.

Los dos tipos de aprendizaje son de naturaleza distinta y persiguen objetivos diferentes; Schmitt (2000: 116-141) apunta que el aprendizaje explícito centra su atención en la información que hay que aprender y garantiza su aprendizaje, pero requiere una gran inversión de tiempo y, por tanto, sería imposible aprender así todas las palabras que necesitamos para hablar una lengua extranjera. Por el contrario, el aprendizaje incidental o no intencionado aparece cuando se está usando la lengua con fines comunicativos y, consecuentemente, el tiempo empleado en él es doblemente beneficioso, pero tiene el inconveniente de que su aprendizaje es más lento, puesto que se trata de un aprendizaje gradual y menos sistemático. Como es sabido, se potencian mediante distinto tipo de actividades; Sökmen (1997) enumera las siguientes técnicas para la enseñanza explícita del léxico: crear un gran lexicón; integrar las nuevas palabras con las ya conocidas; proporcionar varios encuentros con las palabras enseñadas; trabajar con las palabras en tareas de distinta complejidad, es decir, no sólo memorizar, sino conseguir un nivel de procesamiento profundo; facilitar la creación de imágenes; hacer que las palabras nuevas parezcan reales, conectándolas con el mundo real del alumno; usar varias técnicas, y animarles a que empleen técnicas de aprendizaje autónomo. Por

⁴ Algunos de estos principios dan cuenta de cómo se adquiere el léxico, por tanto, podrían también haberse tratado en el siguiente epígrafe. Hemos optado por esta clasificación en aras de la claridad expositiva.

⁵ La mayoría de los cursos suelen prestar atención al aprendizaje explícito, pero descuidan el implícito, cuando es éste el responsable de la mayor parte del léxico que aprenden los alumnos, tal y como asegura Nation (1990: 3): "Las oportunidades para que se produzca un aprendizaje indirecto del vocabulario deberían ocupar mucho más tiempo en un curso de aprendizaje de una lengua que las actividades para el aprendizaje directo".

su parte, Schmitt (2000) añade tres más: enseñar los significados más frecuentes de cada palabra; ofrecer información sobre familias de palabras, y, en último lugar, que el profesor tenga idea sobre cuáles son las palabras problemáticas para un grupo meta concreto. Si el objetivo es el aprendizaje implícito o incidental, hay que recordar qué acontece cuando el alumno se expone a gran cantidad de *input* oral y escrito, lo que tendrá lugar, sobre todo, en actividades de comprensión.

También Nation había diferenciado los dos tipos de aprendizaje hace más de una década (1990: 19), al decir que el aprendizaje explícito debería reservarse para las dos mil palabras más frecuentes y para el vocabulario técnico, mientras que las palabras menos frecuentes se deberían aprender de forma indirecta o incidental, como resume la siguiente tabla, pensada para la enseñanza del inglés:

Tipo de vocabulario	Número de palabras	Frecuencia	Cobertura, alcance en un texto	Origen	Implicaciones para su enseñanza y aprendizaje
Palabras de alta frecuencia	2.000	Frecuentes en todo tipo de textos.	Cerca del 87% de un texto.	Aproximadamente la mitad proceden del latín, francés o griego.	Invierte mucho tiempo en estas palabras y asegúrate de que las aprenden.
Vocabulario académico	800	Frecuentes en la mayoría de textos académicos.	Cerca del 8% de un texto académico.	Dos tercios proceden del latín, el francés o el griego.	Si los alumnos están en esa situación, dedica mucho tiempo a estas palabras y asegúrate de que las aprenden.
Vocabulario técnico	Entre 1.000 y 2.000 para cada materia.	Aparecen, a veces con frecuencia, en textos especializados.	Cerca del 3% de un texto especializado.		Aprender una materia implica aprender su vocabulario. Los profesores de esas materias pueden trabajar con ese vocabulario y los profesores de inglés pueden ayudar enseñando estrategias.
Palabras de baja frecuencia	Cerca de 123.000	No aparecen frecuentemente.	Cerca del 2% o más de las palabras de cualquier texto.		Enseña estrategias para tratar con estas palabras. Las palabras en sí mismas no merecen que se les dedique tiempo de enseñanza.

Figura 1

Por otra parte, uno de los postulados básicos del Enfoque léxico, también resal-
tado por Alonso Raya (2003), es que aprender una lengua es **saber segmentar el lé-
xico en unidades complejas** (*pedagogical chunking*), como aparece reflejado en la
primera obra de Lewis (1993: 195):

*Los estudiantes necesitan tomar conciencia del lenguaje al que se exponen y des-
arrollar gradualmente sistemas no para encajar piezas y construir segmentos, sino
para identificar las partes constituyentes dentro de esos segmentos. Muchos de ellos
son ítemes léxicos y constituyen la clave más importante del Enfoque léxico.*

Una sencilla manera de conseguir que los alumnos se acostumbren a descubrir esos
bloques es pedirles que escuchen atentamente las pausas de un texto que el profesor lee
muy despacio y que lo segmenten en unidades de significado, como muestra el ejemplo
de la figura 2, que ha sido correctamente realizado por numerosos profesores en cursos
de formación. Seguidamente, se les pide que borren las palabras que crean necesario
para elaborar su propia carta de solicitud de trabajo y que se queden con el esqueleto
del texto. En ese caso suelen mantenerse tanto las colocaciones como las expresiones
institucionalizadas, y esta sencilla actividad ayuda a los alumnos a concienciarse sobre
la necesidad del aprendizaje de fórmulas y unidades léxicas habitualizadas.

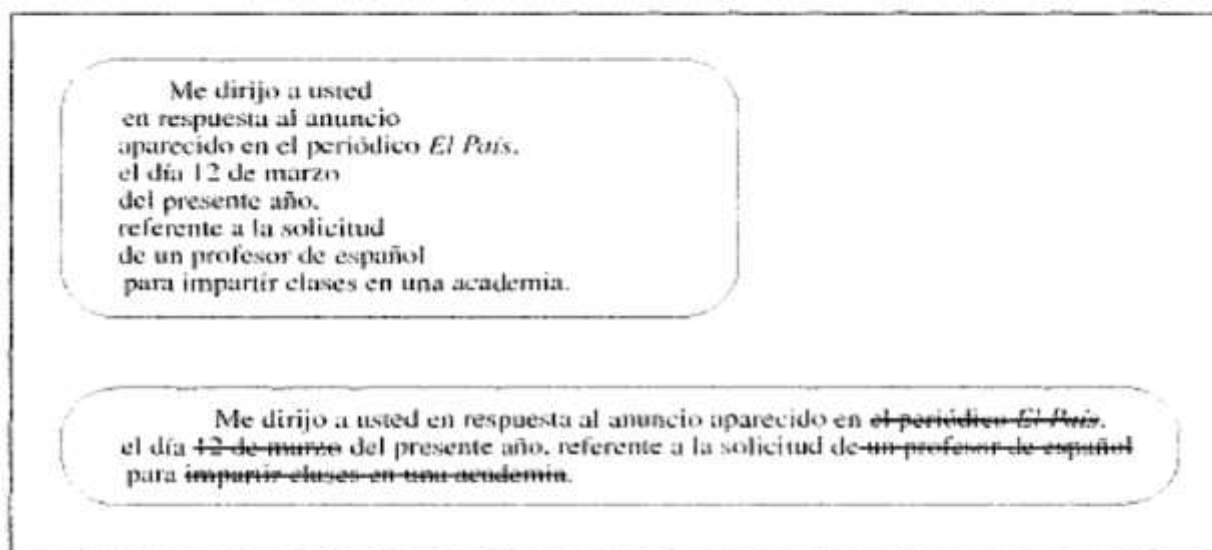


Figura 2

Por tanto, Lewis concluye que debemos dirigir la atención del alumno no hacia
la palabra, sino hacia **unidades léxicas complejas**, con el fin de que se anoten jun-
tas las palabras que suelen coaparecer en una frase (las llamadas colocaciones y las
expresiones idiomáticas), o las que suelen ir asociadas a un contexto determinado
(son las denominadas expresiones institucionalizadas). Es decir, que se basa en los

autores que habían defendido el aprendizaje de segmentos léxicos (Coseriu, 1977; Peters, 1983; Nattinger y Decarrico, 1992) y en las teorías de aprendizaje del *Language Awareness Approach*⁶ y resalta los beneficios de lo que otros autores han denominado *noticing* o toma de conciencia de fenómenos lingüísticos, para lo cual defiende también que se someta al alumno a gran cantidad de *input*⁷. Schmitt (2000: 127) ha señalado, al igual que otros autores, que la adquisición del lenguaje tiene lugar de dos formas distintas: aprendizaje de ítemes o aprendizaje de unidades individuales (por ejemplo, *comido*, *bebido*), frente al aprendizaje del sistema (por ejemplo, *comer + ido = comido*; *beber + ido = bebido*). Tradicionalmente se pensaba que el aprendizaje de unidades léxicas se conseguía mediante el primer principio, mientras que la gramática era consecuencia del segundo. Sin embargo, estos dos tipos de aprendizaje no son excluyentes: una vez que el alumno sabe un segmento léxico o *chunk*, puede analizarlo y aprender el significado de cada palabra⁸.

En esta misma línea, Castañeda (1997: 67-88) profundiza en los procesos de reestructuración y automatización. Este último permite distribuir la energía mental de forma adecuada para atender a demandas complejas, es decir, que las operaciones más simples o inferiores se automaticen para permitir la realización de otras. Esta segmentación en bloques o *chunking* afecta a todos los niveles de la lengua, desde las letras hasta las colocaciones, como demuestra Nation (2001: 319), y mejora la fluidez porque permite que dirijamos la atención hacia otros aspectos, porque el *chunk* se interpreta como una unidad. La desventaja es que una misma palabra se guardaría varias veces, lo cual dificultaría su proceso de almacenado y de recuperación. Los últimos estudios, como señala Nation (2001), parecen indicar que las unidades complejas que son muy frecuentes se almacenan como un bloque (por ejemplo, *imposible*), pero las de baja frecuencia se generan a partir de reglas cada vez que se necesitan (por ejemplo, *desambiguar*).

Dentro de los distintos tipos de unidades léxicas que contempla Lewis (1993: 195 y también Lewis, 1997: 2000), **concede especial relevancia en su propuesta a las colocaciones**, que define como una unidad léxica, caracterizada por su arbitrariedad y formada por dos palabras que suelen coaparecer y que presentan variedades

⁶ Estas teorías se encuadran en lo que Schmitt (1995) denominó el enfoque basado en el significado con atención a la forma (*meaning-based approach, with a focus on form*), que consiste en conceder importancia tanto a las actividades comunicativas orientadas al significado, como a cierta atención a la forma: se entiende que ésta no conduce automáticamente al uso productivo de las formas lingüísticas, sino que ayuda a que el alumno perciba ciertas características de la lengua. En el caso del léxico, a pesar de que durante años se ha incidido en la ausencia de reglas que regulen su uso, estudios recientes demuestran que hay principios estructuradores del léxico, uno de los cuales son las colocaciones que puede tener una palabra determinada.

⁷ Las propuestas de Lewis están influenciadas por las teorías de Krashen (1981 y 1985), por tanto, pone énfasis en las destrezas receptivas y defiende aumentar la cantidad de *input* que reciben los alumnos para mejorar la adquisición de léxico.

⁸ Esto mismo es lo que había propuesto Peters (1983), quien señala que el aprendizaje de vocabulario a partir de segmentos léxicos es un proceso de tres etapas: aprendizaje de segmentos léxicos invariables, toma de conciencia de la variación que permiten, y segmentación para aprender cada palabra del segmento léxico, lo cual se hace mediante el análisis sintáctico.

en el eje sintagmático y paradigmático. De esta definición se desprende que se trata de una interpretación amplia del concepto de colocación, que engloba combinaciones probables o usuales de dos palabras, frente a la interpretación restringida (que encontramos sobre todo en los trabajos de lingüística), que limita el concepto de colocación a las combinaciones restringidas en donde un lexema exige la presencia de otro, como en *actividad febril, lucha encarnizada, esfuerzo ímprobo* (cfr. Alonso Ramos, 1994: 9). Las colocaciones han despertado en los últimos años un notable interés de lingüistas, lexicógrafos y expertos en fraseología (cfr., entre otros, Alonso Ramos, 1994; Corpas, 1996; Ruiz Gurillo, 1997, 1998; Bosque, 2001; Koike, 2001; Zuluaga, 2002) y también han sido objeto de estudio desde la didáctica (Lewis, 1993, 1997, 2000; Fernando, 1996; Higuera, 2004), y estamos convencidos de su rentabilidad en la enseñanza del léxico.

Relacionado con todo lo anterior se encuentra el siguiente principio del Enfoque léxico, que defiende una **enseñanza cualitativa del léxico**: no se trata sólo de aprender palabras nuevas, sino de ampliar el conocimiento que tenemos sobre ellas, pues saber una palabra o unidad léxica implica poseer mucha información de distinta naturaleza sobre ella⁹. Por ejemplo, cuando el profesor introduce o quiere repasar una palabra como *trabajo*, aunque sea en un nivel inicial, se pueden explicar también sus colocaciones, es decir los verbos con los que suele coaparecer: *encontrar, buscar, perder, tener, estar en el, ir al, volver del...*, así como los adjetivos que pueden calificar a este nombre: *intelectual, físico, interesante, mecánico*, etc. También se insiste mucho en el registro, en los contextos de uso en los que pueden o deben usarse ciertas fórmulas o expresiones institucionalizadas y en el significado contextual y cotextual, tal como se muestra en la figura 3.

¿Qué matices diferentes tiene la palabra *majo* en cada caso?

	Persona	Sueldo	Padres	Sitio	Piso
MAJO-A	Agradable, simpático, amable...	Alto, es un trabajo bien remunerado...	Comprensivos, amables, tolerantes	Cómodo, acogedor...	Grande, coqueto, bonito...

Figura 3

⁹ En otras ocasiones hemos resumido lo que muchos autores han considerado que implica aprender una palabra: "...es saber su denotación; cómo se relaciona con otras palabras que podrían haber aparecido en ese lugar (las relaciones paradigmáticas); cómo se combina con otras (sus colocaciones o relaciones sintagmáticas); es tener suficiente información gramatical sobre ella (categorial y morfológica); es conocer sus usos metafóricos, su registro, la frecuencia de uso, la información cultural que transmite para una comunidad de hablantes, si pertenece a alguna expresión idiomática o institucionalizada y también, por qué no, qué equivalentes tiene en otras lenguas que conozcamos" (Higuera, 2000: 15).

En último lugar, ha sido muy discutido, criticado y comentado el principio que Lewis enunció en su primera obra de que la gramática puede explicarse a partir del léxico y **que la lengua es léxico gramaticalizado**, no gramática lexicalizada y, en consecuencia, se debe dedicar más tiempo a la enseñanza del léxico que a la gramática. Lewis se suma a la línea de investigadores que reconocen la indiscutible importancia de las frases léxicas o los segmentos léxicos, y se decanta por el principio de idiomática (*idiom principle*), según la dicotomía establecida en 1991 por Sinclair, que también ha influido notablemente en nuestra concepción sobre el aprendizaje y la enseñanza del léxico. El principio de idiomática defiende que el léxico de una lengua está formado por un número amplio de bloques semiconstruidos que el hablante tiene memorizados como un todo y puede combinar al hablar. Esta visión implica superar el principio de selección libre (*the open choice principle*), que afirma que el léxico se entiende como un conjunto de palabras individuales que se pueden emplear con mucha libertad y que sólo están limitadas por reglas gramaticales (es la visión tradicional, que implica entender la lengua como un sistema de reglas sintácticas en el que se encajan ciertas palabras). Esta versión fuerte, que casi implica desterrar la enseñanza de la gramática de las clases, es difícil de aceptar, pero también es cierto que se trata de una cuestión de prioridades y que el Enfoque léxico sí enseña gramática, pero a partir de las unidades léxicas. Tampoco podemos olvidar que para la Lingüística cognitiva no hay separaciones tajantes entre la gramática y el léxico y es en esa línea en la que creemos que se deben interpretar las palabras de Lewis.

En resumen, podríamos englobar las principales teorías del Enfoque léxico en cuatro principios: primacía de la enseñanza del léxico en detrimento de la gramática; atención, por parte de profesores y alumnos, al reconocimiento y la memorización de segmentos léxicos o *chunks* para mejorar la fluidez y precisión del alumno y para permitir que opere tanto el aprendizaje de ítems aislados, como el aprendizaje del sistema; en tercer lugar, importancia de la organización sintagmática u horizontal de las palabras, es decir, del co-texto y del contexto, y, por consiguiente, de las colocaciones; y, por último, énfasis en la importancia del aprendizaje incidental del léxico.

Una de las críticas que recibió el Enfoque léxico en la década de los noventa es que no desarrollaba una teoría del aprendizaje (cfr. Islam, s.f. b), pero en realidad, de los escritos de Lewis se desprende que el Enfoque léxico no supone una ruptura con el Enfoque comunicativo, sino un desarrollo de éste, por tanto, hereda sus presupuestos sobre la enseñanza y añade la importancia de la enseñanza de unidades léxicas frente a palabras y los otros principios que acabamos de ver. Tampoco hay estudios empíricos que ayuden a refutar o corroborar estas hipótesis defendidas por Lewis, aunque sí hay muchos trabajos, por ejemplo, sobre la importancia y necesidad de enseñar colocaciones (cfr. Higuera, 2004), lo cual, a nuestro juicio, no invalida sus propuestas, sino que abre nuevas líneas de investigación.

2. Algunos conceptos clave sobre la adquisición del léxico

No es nuestro objetivo abordar el complejo tema de la adquisición del léxico en una lengua extranjera en este artículo¹⁰, pero sí intentaremos llamar la atención y destacar tres aspectos básicos, por su incidencia directa en la metodología que consideramos acertada para la enseñanza del léxico.

El primero de ellos es ofrecer unas pinceladas sobre el **lexicón**¹¹, que es una especie de almacén inteligente de unidades léxicas en el que reside nuestra competencia léxica (cfr. Aitchison, 1987; Lahuerta y Pujol, 1993 y 1996; Baralo, 1997, 1999 y 2001; Schmitt y McCarthy, 1997; Schmitt, 2000 y Thornbury, 2002). La razón de destacar este aspecto es que las recientes investigaciones sobre este tema permiten afirmar que las palabras se almacenan en el lexicón no como en un diccionario, sino formando redes, con relaciones de distintos tipos, que se van ampliando a lo largo del tiempo, gracias a la exposición a *input*. Aitchison (1987: 74-85) demostró, a través de experimentos que consistían en pedir a una serie de informantes que dijeran la primera palabra que les venía a la mente cuando se les presentaba una determinada unidad léxica, que hay ciertos principios estructuradores del léxico, o bien distintos tipos de relaciones entre unidades léxicas, que listó por orden de frecuencia: coordinación; colocaciones; superordinación y en cuarto lugar, sinonimia. También Lahuerta y Pujol¹² (1996 y con anterioridad en 1993) y Baralo (1997, 2001) describieron este tipo de relaciones, y recientemente Gómez Molina (2004a: 495) ha insistido sobre este tema al afirmar que estudios basados en experimentos asociativos demuestran que los tipos de relaciones básicas que las personas suelen emplear son: coordinación (*cuchara- cuchillo- tenedor*), combinaciones sintagmáticas (*azul turquesa/ marino/ eléctrico; carta personal/ certificada/ urgente/ de negocios*), relaciones jerárquicas (*infusión- té*) y, por último, que casi siempre se suele seleccionar la pareja si la palabra estímulo es elemento de un par o tiene opuestos evidentes (sinónimos, antónimos, complementarios). Por tanto, los profe-

¹⁰ Cfr. Aitchison 1987; Coady y Huckin, 1997; Schmitt y McCarthy, 1997; Schmitt, 2000; Baralo, 1997, 1999, 2001.

¹¹ Baralo (2001: 26) nos presenta esta definición de lexicón: "Llamamos 'lexicón' a la parte de la competencia lingüística que contiene las piezas léxicas formantes, es decir, las raíces y temas, los afijos flexivos y derivativos y las reglas que regulan su combinación. El concepto es cognitivo, dinámico y procesual, a diferencia del concepto de "léxico", como sinónimo de "vocabulario", entendido como el simple listado de palabras, o como una organización de campos semánticos. El lexicón es un constructo que da cuenta de la capacidad creativa del lenguaje, y por lo tanto de las lenguas. Permite comprender y explicar los fenómenos de generación de nuevas palabras, que pueden ser entendidas, procesadas y recreadas de manera novedosa, sin información explícita, por cualquier hablante nativo e, inclusive, por un hablante no nativo de la lengua. En este sentido, el adjetivo "mental" puede ser redundante, pero mantenemos la calificación con el propósito de recalcar su carácter cognitivo.

¹² Para estos autores las características principales del lexicón son cuatro: 1) es una red con múltiples asociaciones: fonéticas, gráficas, semánticas, enciclopédicas,., con diferentes tipos de relaciones a su vez. Por ejemplo, dentro de las semánticas hay: a) relaciones de coordinación (*carrizo y abujón; sal y pimienta*); b) relaciones de combinación (*salado /mar; vivo/ niño*); c) de hiperonimia, d) de sinonimia, etc. 2) La cantidad de asociaciones de las entradas léxicas es variable, cada unidad establece una serie de relaciones que no tiene por qué coincidir con la cantidad y naturaleza de otras. 3) Muchas de las asociaciones son personales y otras están ya fijadas en la lengua (*blanco y negro, marido y mujer, cada dos por tres*) y 4) la relación entre las palabras es más importante que su localización absoluta.

sores deberíamos presentar y practicar las palabras y unidades léxicas mediante técnicas y contextos que permitan relacionar unas con otras, tal y como parece demostrado que se almacenan en el lexicón mental, para de esta manera, mejorar y agilizar su aprendizaje. Veamos las propuestas prácticas que apunta Baralo (2001: 37):

(...) En general, se podría sintetizar en dos aspectos: por un lado, las fuentes, que deberán presentar un input comprensible, sujeto a la regla de Krashen (i + 1), a través de la interacción oral, las lecturas variadas, las audiciones y los visionados de situaciones de comunicación y de actos de habla comprensibles. Por otro, las actividades deberían favorecer las estrategias de asociación de piezas léxicas, a través de sus redes, como las asociaciones morfológicas (derivación y composición); semánticas (hiponimia e hiperonimia; sinonimia y antonimia; polisemia; campos semánticos y asociativos); léxicas (cognados, expresiones idiomáticas); discursivas (conectores textuales, según los géneros) y pragmáticas (selección léxica condicionada por las variables de la situación de comunicación).

El siguiente ejemplo (figura 4), elaborado por nuestros alumnos del MEELE¹³ (curso 2002-2003) refleja los distintos tipos de asociaciones que produce la palabra *coche*: lingüísticas (las colocaciones *conducir un coche*, *coche deportivo*, etc.), personales (libertad, diversión), culturales (ITV), las que reflejan el conocimiento del mundo (*llave*), etc.

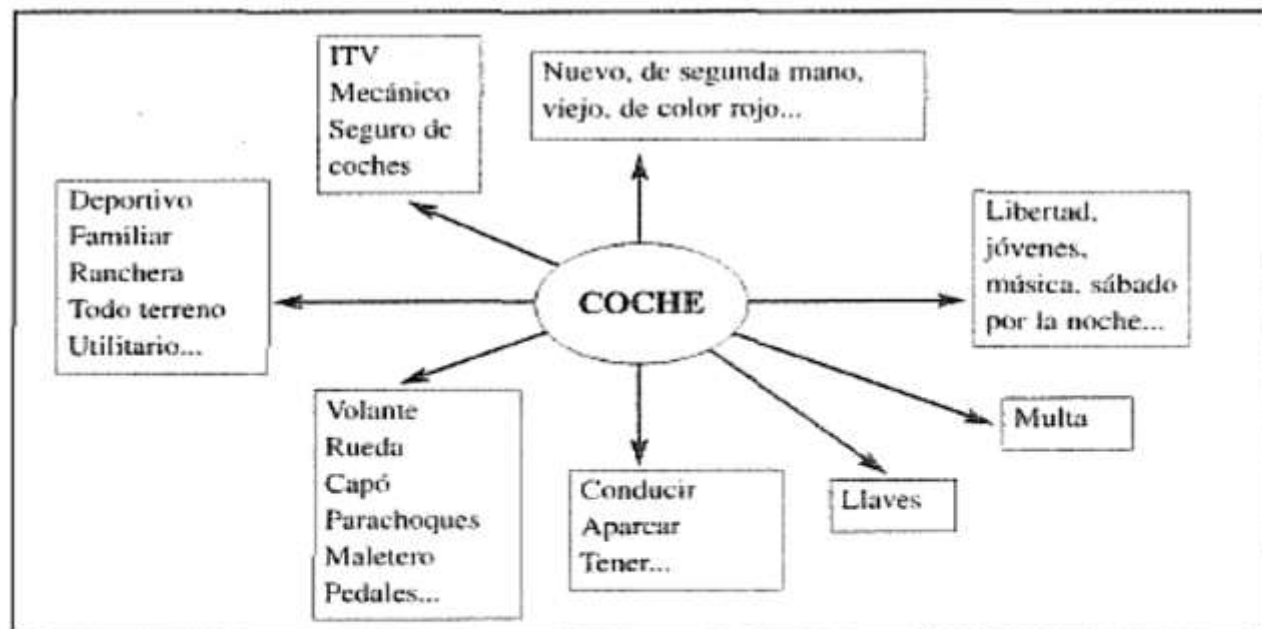


Figura 4

¹³ Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, impartido en la Universidad Antonio de Nebrija (Madrid).

Del mismo modo, Thornbury (2002: 93-100) ejemplifica diferentes tipos de actividades que permiten al alumno integrar las palabras nuevas con las conocidas, a través de una escala que va de las más sencillas a las más complicadas desde el punto de vista cognitivo: actividades de identificar, de seleccionar, de relacionar, de clasificar y, por último, de ordenar en base a un criterio (*ranking activities*).

El segundo aspecto que comentaremos es el de las **unidades léxicas** (cfr. Higuerras, 1997; Bogaards, 2001; Gómez Molina, 2004). Las define Gómez Molina (2004 a: 497) así "...la unidad de significado en el lexicón mental, que sirve como elemento vehiculador de la cultura del español y puede estar formada por una o más palabras (*cabeza, paraguas, dinero negro, a la chita callando, tomar el pelo, no hay más cera que la que arde, etc.*)". Ya en Higuerras (1997: 36) nos decantábamos por el término "unidad pluriverbal lexicalizada y habitualizada" —recordando la terminología de Ettinger (1982)— para dar cuenta de las unidades léxicas de más de una palabra, que presentan cierta cohesión interna y que son la forma más común empleada por un nativo en un determinado contexto para expresar un concepto concreto o para combinar dos palabras. La propuesta que hacíamos entonces podemos ahora precisarla¹⁴ y matizarla con la incorporación de un nuevo tipo de unidad léxica: el compuesto sintagmático. Por tanto, dentro de las unidades léxicas que debería tener en cuenta el profesor de español están las que coinciden con la unidad palabra y las unidades pluriverbales: dentro de estas últimas reconoceríamos seis tipos: colocaciones prototípicas y no prototípicas, compuestos, compuestos sintagmáticos, expresiones idiomáticas y expresiones institucionalizadas.

Definir y resaltar las características de cada una de ellas¹⁵ excede los objetivos del presente artículo (cfr. Higuerras, 1997), pero consideramos importante que el profesor sepa distinguir las y elija las técnicas precisas para enseñarlas (cfr. Lewis, 1997; Higuerras, 2004, para una tipología de actividades para la enseñanza de colocaciones, e Higuerras, 1997b; Forment, 1998; Penadés, 1999; Ruiz Gurillo, 2000 y Gómez Molina, 2000, para la enseñanza de expresiones idiomáticas). No cabe duda de que la enseñanza de estos bloques es beneficiosa para la enseñanza del léxico.

¹⁴ En un trabajo anterior (Higuerras, 1997: 36) hablábamos de combinación sintagmática, pero actualmente el término de colocación está totalmente implantado en la lingüística y parece lógico importarlo y aplicarlo a la didáctica.

¹⁵ Por nuestra parte, frente a clasificaciones que pretenden establecer fronteras nítidas entre unos tipos y otros de unidades léxicas, proponemos (Higuerras, 2004), siguiendo a autores como Ruiz Gurillo (1998), adoptar una clasificación no discreta de las unidades léxicas, desde el marco teórico de la lingüística cognitiva. En ella hay conjuntos borrosos, ejemplares que pertenecen a categorías intermedias, intersecciones entre conjuntos o, como también se ha denominado, elementos prototípicos y otros no prototípicos. Para nosotros, las colocaciones prototípicas suponen un caso de restricción léxica en el que hay direccionalidad, ya que uno de los lexemas selecciona al otro (Alonso Ramos, 1994: 16); se aprecia tipicidad entre los dos lexemas (Koike, 2001); presentan fijación arbitraria en la norma, consecuencia del uso repetido (Corpas, 1996), y se caracterizan también por la regularidad sintáctica y la transparencia semántica (cfr. Zuluaga, 2002: 11). Las colocaciones no prototípicas, en cambio, constituyen un grupo muy numeroso y son, quizá, por esta razón, más importantes de cara a la didáctica del léxico; sus características más destacadas son la institucionalización y la frecuencia de coaparición para hablar de un tema determinado, pero no lo son tanto la restricción léxica, ni la direccionalidad, ni la tipicidad. Su aprendizaje es muy necesario pues ayuda a evitar errores de combinación de las palabras, puesto que las colocaciones son idiosincrásicas de cada lengua.

puesto que agiliza su recuperación y mejora la fluidez y corrección del alumno, que no tiene que ir combinando palabra a palabra para crear su discurso, sino bloque a bloque y, por consiguiente, podrá hacerlo con mayor rapidez y cometiendo un número menor de errores.

Por último, dedicamos unas líneas a uno de los aspectos que más dificulta la adquisición del léxico: la facilidad con la que se olvidan las palabras aprendidas. Si a esto añadimos que aprender un léxico es un proceso especialmente complicado¹⁶ —dado que es sobre todo un proceso de acumular y relacionar un número elevado de piezas léxicas y no solo de reetiquetar objetos— y que el **olvido** parece afectar más al léxico que a la gramática o la fonología, entenderemos por qué es uno de los caballos de batalla de cualquiera que desee dominar una lengua extranjera. Por tanto, el objetivo del aprendizaje del léxico es conseguir que la información léxica pase de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo. ¿Cómo se consigue? Schmitt (2000: 130) propone que se relacionen las unidades nuevas con otras conocidas, es decir crear redes de significados o relacionar palabras que empiezan por la misma letra, que son de la misma categoría gramatical, etc., con el fin de crear un anclaje en la memoria. Por su parte, Thornbury (2002: 24) también propone ciertas técnicas que pueden emplear los profesores para evitar o superar el olvido: repetir actividades, emplear reglas mnemotécnicas, propiciar el reencuentro con esas palabras en otros contextos, espaciar los repasos, proporcionar oportunidades para que se usen las palabras y para que haya un procesamiento cognitivo profundo y parece ser que también influye en la memorización el grado de profundidad afectiva que causen las palabras.

Aunque parece complicado planificar un curso de aprendizaje de lenguas y poder llevar a cabo repasos al final de la sesión, al día siguiente, una semana después y transcurridos uno y tres meses, como sugieren, por ejemplo, Gairns y Redman (1986: 94), como profesores podemos ayudar mucho a los alumnos si los sensibilizamos sobre la importancia y necesidad de repasar individualmente con cierta periodicidad, fuera de clase. Consideramos necesario, por tanto, planificar la enseñanza del léxico de manera cíclica y repasar continuamente lo aprendido, pues está demostrado que son necesarios varios encuentros con una unidad léxica para que pase a formar parte de nuestro léxico activo¹⁷.

En resumen, la metodología que adoptemos para la enseñanza del léxico debería ser consecuente con lo que sabemos sobre la forma en que se adquiere el léxico

¹⁶ En Higuera (2000: 13) resumimos algunas de las dificultades que implica el aprendizaje del léxico: es un proceso que no concluye nunca; no sólo se trata de asociar nuevas etiquetas a las realidades que conocemos, ya que la lengua va unida a la cultura y a la manera de ver el mundo, por lo tanto, al aprender una nueva lengua, surgirán nuevos conceptos y objetos que no serán trasladables a la LE. Además, el alumno tiene que aprender entradas léxicas y no sólo palabras y no coinciden necesariamente entre las lenguas; por último, las combinaciones de las palabras o colocaciones son idiosincrásicas de cada lengua.

¹⁷ No hay acuerdo entre los autores (cfr. Nation, 2001: 298) sobre el número de encuentros con una unidad léxica que son necesarios para aprenderla definitivamente. Algunos trabajos hablan de dieciséis, mientras que en otros estudios parece que una sola vez es suficiente para aprender una cantidad considerable de palabras nuevas. Cfr. Laufer (1998) para profundizar en los conceptos de léxico activo y pasivo.

(cfr. Coady, 1997; Coady y Huckin, 1997; Schmitt y McCarthy, 1997). Por esta razón, nuestra propuesta metodológica procura que estos contenidos léxicos estén integrados por unidades superiores a la palabra y que el alumno, tal y como hace en la lengua materna, aplique el principio de idiomatidad, que aprenda a combinar segmentos léxicos y a adaptarlos a cada contexto de comunicación. También defendemos los beneficios de emplear técnicas que permitan relacionar unas unidades con otras, puesto que parece claro que están almacenadas en nuestro léxico en forma de redes y que este tipo de relaciones ayudan a relacionar lo nuevo a lo conocido y a anclar esos conocimientos, superando el olvido que suele afectar, especialmente, a los contenidos léxicos.

3. El día a día de la enseñanza del léxico

No queremos finalizar este artículo panorámico e introductorio sin ofrecer unas pautas prácticas para el profesor de lenguas extranjeras en cuanto a las técnicas para presentar léxico, el análisis de materiales, la planificación de contenidos léxicos y el diseño de actividades.

Quizá uno de los primeros pasos para un profesor sería familiarizarse con técnicas lingüísticas y no lingüísticas para la presentación y la práctica del léxico, aspecto que fácilmente podrá aprenderse con la extensa bibliografía que ha aparecido en las dos últimas décadas, sobre todo en el ámbito anglosajón (cfr. Allen, 1983; Gairns y Redman, 1986; Morgan y Rinvoluceri, 1986; Nation, 1994; Cervero y Pichardo, 2000; Thornbury, 2002; Alvar Ezquerro, 2003). Tan sólo nos gustaría apuntar sobre este tema que, además de las técnicas para la presentación del significado de una unidad léxica (apoyo con imágenes, definir, ejemplificar, traducir, utilizar gestos, etc.) también es importante emplear otras técnicas que muestren las semejanzas y diferencias entre unidades léxicas y que ayuden a crear esas redes de palabras de las que venimos hablando. Algunas de ellas son: utilizar tablas que muestren las colocaciones posibles o imposibles de ciertas palabras sinónimas (por ejemplo, *mirar* y *ver*); emplear escalas (por ejemplo, para las palabras *helado*, *frío*, *templado*, *caliente*, *ardiente*); presentar las nuevas entradas léxicas por categorías; presentar palabras sinónimas, antónimas o pertenecientes al mismo campo semántico; elaborar mapas semánticos con nombres, verbos, colocaciones y expresiones para hablar de un tema; trabajar sinónimos y antónimos en contexto y buscar colocaciones sinónimas en un texto; resaltar las relaciones de inclusión de varias palabras mediante árboles (por ejemplo, tipos de casas: *chalet*, *piso*, *estudio*, *adosado*, etc.); seleccionar las unidades léxicas más importantes de un tema o texto y trabajar sus colocaciones; presentar el léxico nuevo en series cerradas de elementos (días de la semana, colores, meses del año, etc.) y otras más.

Así mismo, parece necesario que el profesor sepa analizar de forma crítica el tratamiento del componente léxico del manual con el que suele trabajar, pues es muy

probable que desee completarlo en ciertos aspectos¹⁸. Esa reflexión que debería realizar el profesor de lenguas extranjeras con el fin de **analizar el componente léxico de un manual**, podría basarse en algunas de las siguientes preguntas de la figura 5:

¿Aparecen los contenidos léxicos en la programación?
¿Están integrados los contenidos léxicos con otros contenidos?
¿Hay variedad en la tipología de actividades?
¿Se ha empleado algún criterio lógico para la selección del léxico?
¿Son suficientes las actividades de léxico?
¿Se trabaja el léxico en todas las destrezas?
¿Qué tipos de unidades léxicas (palabras, colocaciones, expresiones idiomáticas, expresiones institucionalizadas) están presentes?
¿Se trabajan los distintos tipos de información que implica saber una palabra (registro, connotaciones, colocaciones, gramática de las palabras, etc.)?
¿Hay actividades de repaso?
¿Hay actividades que enseñen estrategias y que ayuden al alumno a aumentar sus conocimientos léxicos fuera de clase? ¿Con qué frecuencia aparecen?
¿Hay glosario?
¿Hay sugerencias para la enseñanza del léxico en el libro del profesor?

Figura 5

A la hora de aplicar esos criterios deberíamos analizar cuidadosamente los materiales y tener en cuenta, como hemos visto, que el aprendizaje del léxico no es un fin en sí mismo, sino que constituye un medio para mejorar la competencia comunicativa de los alumnos; que el léxico debe asociarse a otros contenidos, tanto en las actividades de práctica controlada como en las comunicativas; que el léxico que se pretende enseñar puede aparecer en la consigna, en una tabla, en una descripción antes de la actividad, y que debería enseñarse léxico en todas las destrezas (cfr. Nation, 1990 y 2001, cap. IV y V, y Cassany *et al.*, 1994) y no otorgar este privilegio únicamente a la comprensión lectora, como se vino haciendo en años precedentes.

Un asunto no menos problemático es la **planificación de contenidos léxicos**, que no siempre recaerá totalmente en el profesor, desde el momento en que éste emplea un manual y sigue una programación establecida. Como consejos para la selección del lé-

¹⁸ Para analizar una actividad desde el punto de vista del léxico, Nation (2001: 60) indica que debemos formularnos una serie de preguntas: ¿cuáles son sus objetivos?; ¿qué condiciones psicológicas emplea la actividad para ayudar a que se consiga ese objetivo?; ¿qué señales observables hay en la actividad con la que tendrá lugar ese aprendizaje?; y ¿cuáles son las características del diseño de la actividad que establecen las condiciones para el aprendizaje? Es decir, lo que Nation apunta es que el profesor no sólo debe conocer las técnicas para presentar y enseñar léxico, sino que debe saber cómo aplicarlas bien y evaluar si se consiguen los objetivos propuestos.

xico que se debe enseñar, apuntamos que un buen punto de partida es realizar un análisis de necesidades léxicas (cfr. Allen, 1983; Slagter, 1993; Salazar García, 1996; y Nation, 2001: 382), con el fin de seleccionar áreas temáticas cercanas a la realidad del alumno, que despierten su interés y potencien su motivación. Una excelente orientación para determinar sus preferencias es partir de los ámbitos que recoge el *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa, 2002: 50), donde se reflejan las necesidades más básicas del aprendiente de lenguas extranjeras: ámbito público, ámbito personal, profesional y educativo, y delimitan las situaciones en las que puede tener que interactuar un aprendiente. En este documento se especifican tanto las situaciones como los lugares o escenarios donde suele tener lugar un intercambio comunicativo, qué instituciones están implicadas, qué personas y objetos, qué acontecimientos y actividades y qué tipo de textos puede encontrarse el aprendiente. A la hora de determinar qué léxico debemos enseñar también hay que tener en cuenta otra serie de factores, como la finalidad de su enseñanza¹⁹, la frecuencia de la palabra, su alcance, su mayor o menor dificultad, en función de la lengua materna de los alumnos, de su nivel y de las tareas que los alumnos van a llevar a cabo.

Por otra parte, aunque no sea su intención convertirse en autor de materiales, el profesor de español sentirá en muchas ocasiones, sobre todo en cursos de español para fines específicos, la necesidad de **diseñar actividades** que completen o amplíen el material del manual empleado. Aún a riesgo de simplificar en exceso, creemos que el profesor debería considerar una serie de aspectos: en primer lugar, que los contenidos léxicos precisan una secuenciación como cualquier otro tipo de contenido lingüístico; que sólo las palabras que se usan pasan a formar parte del léxico activo; que hay técnicas que son más idóneas que otras para presentar, practicar o repasar nuevas palabras, y que es necesario que haya una gradación de dificultad entre las actividades propuestas. Otro aspecto importante es la reflexión sobre el tipo de aprendizaje planificado o casual que generará esa actividad; en este sentido, la siguiente tabla de Nation (2001: 16) ayuda a saber qué técnicas se relacionan con cada tipo de aprendizaje:

Enseñanza directa	Explicaciones del profesor
	Enseñanza entre compañeros
Aprendizaje directo	Estudiar a partir de cartas que contienen palabras
	Utilizar el diccionario
Aprendizaje incidental	Deducir por el contexto en lecturas extensivas
	Utilizar el léxico en actividades comunicativas
Encuentros planificados	Lecturas graduadas
	Ejercicios de vocabulario

Figura 6

¹⁹ Nation (1990: 5) apunta cuatro causas por las que un profesor puede decidir enseñar una palabra: que sea muy frecuente e importante para los alumnos; que cause problemas; que la necesiten para otra actividad (juego, una lectura, una comprensión auditiva, para hablar de un tema...), o que tenga características de un modelo que queremos enseñar y, por tanto, si la aprenden podrán aprender otras palabras más fácilmente.

El último aspecto al que dedicaremos cierto espacio es la **enseñanza explícita de estrategias para el aprendizaje del léxico**, que consideramos fundamental para que el alumno pueda aprender la gran cantidad de léxico que necesita y, que, como hemos visto, no puede enseñarse en su totalidad en clase. Enseñar estrategias no se limita a enseñar técnicas, sino a conseguir que el alumno reflexione sobre la pertinencia de emplear cierta técnica en una situación concreta en función de los objetivos de la tarea. No hay acuerdo entre los autores sobre si las estrategias deben o no deben enseñarse y sobre el lugar que deben ocupar en el currículum; nosotros sí somos partidarios de su enseñanza explícita y consideramos, siguiendo a Chamot *et al.* (1999: 11 y 140), que deben enseñarse asociadas a otra serie de contenidos, en este caso, los léxicos. Nos parece un marco idóneo para la enseñanza explícita de estrategias en la clase presencial el propuesto por Chamot *et al.* (1999), de cinco pasos: preparación (para activar el conocimiento previo), presentación de la estrategia; práctica, evaluación del empleo de esa estrategia y expansión a otras situaciones²⁰.

En la instrucción estratégica juega un papel decisivo la retroalimentación que reciben los alumnos, tanto del profesor como de los alumnos, en cada una de esas etapas y el hecho de identificar y compartir las estrategias que emplean otros compañeros, por eso defendemos que su enseñanza debe formar parte de la clase presencial. Respecto a qué estrategias se puede o se debe enseñar para el aprendizaje del léxico, son muchas las taxonomías que se han propuesto. Especialmente relevante nos parece la de Schmitt (1997: 207-208), porque combina la clasificación de Oxford (1990), y la de Nation (1990) que la completa. Así, Schmitt habla de dos grandes grupos, que quedan reflejados en la figura 7:

A. Estrategias para descubrir el significado de una palabra.	<ul style="list-style-type: none"> E. Para determinar el significado (hacer listas de palabras, usar un diccionario bilingüe o monolingüe, deducir por el contexto, etc). E. Sociales (pedir al profesor la traducción o una paráfrasis, preguntar al compañero, etc.).
B. Estrategias para consolidar el significado.	<ul style="list-style-type: none"> E. Sociales (practicar el significado en grupos, interactuar con nativos, etc.). E. De memorización (realizar mapas semánticos, conectar la palabra a una experiencia personal, agrupar palabras, usar las palabras en una frase, asociar la palabra a una imagen, utilizar la técnica de la palabra clave, etc.). E. Cognitivas (repetir verbalmente o por escrito las palabras, hacer listas de palabras, tomar notas en clase, llevar un cuaderno de léxico, etc.). E. Metacognitivas (planificar, repasar, autoevaluarse, etc.).

Figura 7

²⁰ Cf. Marín Sanichaga (2000) para una reflexión sobre este tema.

Si tuviéramos que resaltar un par de estrategias, por su importancia a la hora de la adquisición autónoma del léxico por parte del alumno, probablemente nos decantariamos por dos: adiestrar al alumno en el manejo del diccionario (cfr. Martín, 1999) y enseñarles a deducir por el contexto (cfr. Nation, 2001: 217-262). Respecto a la primera, señalar que no es sólo necesario enseñar a usar el diccionario (abreviaturas, estructura y formas para buscar información gramatical, léxica y de registro), sino ayudarles a discernir cuándo conviene consultarlo, mediante la puesta en práctica de otras estrategias como el descubrimiento de palabras clave de un texto oral o escrito, la elección de las palabras que deseamos aprender y la deducción por el contexto antes de acudir al diccionario.

Esta última estrategia ha sido ampliamente estudiada y nos parece que puede tener interés resumir algunos de esos descubrimientos:

- la deducción por el contexto tiene lugar tanto al comprender textos orales como escritos;
- es una estrategia que precisa instrucción por parte de los profesores, pues de otra forma es posible que muchos no puedan aplicarla;
- sólo es efectiva con textos muy sencillos en los que los alumnos conocen el 95 % de las palabras que lo componen (Nation, 2001: 233).

El siguiente ejemplo muestra los cinco pasos que Nation sugiere para aprender a deducir por el contexto: tras la lectura de un texto sobre la feria de Abril, los alumnos de nivel intermedio leen estos pensamientos de un hipotético alumno que está aprendiendo esta estrategia y la aplican después a otras palabras. Con el tiempo, este proceso se automatiza:

Paso 1	Voy a mirar qué tipo de palabra es... Parece un nombre porque lleva artículo, <i>la caseta</i> .
Paso 2	A ver con qué otras palabras aparece en las frases, eso puede darme una pista de su significado... <i>construir una caseta: las casetas son construcciones cubiertas de lona: las casetas están en calles...</i> Parece que las casetas son algo parecido a un edificio.
Paso 3	Vamos a ver qué hay en todo el texto, voy a buscar más pistas, no puedo quedarme solo en esta frase. No tienen suelo, por tanto no son casas estables y están relacionadas con la celebración de una fiesta, me parece que son algo parecido a un <i>stand</i> .
Paso 4	Resumiendo, veamos lo que tenemos, ¿puedo imaginar ya el significado de esta palabra? Creo que ya lo tengo, podría explicarle más o menos a alguien el significado de esa palabra.

- Paso 5** Ha llegado la hora de la verdad, veamos si mis hipótesis eran correctas, con una serie de pruebas:
- ¿la palabra que he pensado en mi lengua y la palabra *caseta* son el mismo tipo de palabras (nombres, verbos, adjetivos...)? Parece que sí. *stand* y *caseta* son los dos nombres.
 - ¿Si analizo las partes de esa palabra, se confirma mi hipótesis sobre el significado? Pues sí. *-eta* significa 'pequeño', así es que *caseta* debe ser una casa pequeña.
 - Necesito estar completamente seguro, voy a buscar en el diccionario.
- Creo ya he entendido lo que es **deducir palabras por el contexto**.

Figura 8

Para finalizar, deseamos señalar que no hay buenas o malas estrategias, sino buenas o malas aplicaciones de las mismas y que sólo si relacionamos el objetivo de una tarea y la estrategia elegida podremos hablar de que unas son más eficaces que otras. En este sentido, podemos animar al alumno a descubrir y experimentar nuevas estrategias, pero no podemos olvidar que son sujetos que ya tienen una experiencia de aprendizaje a sus espaldas y que el proceso de instrucción estratégica debería comenzar tomando como punto de partida las estrategias que ya ha empleado el alumno previamente. Desde nuestro punto de vista, la enseñanza de estrategias está en consonancia con el principio del Enfoque comunicativo, que otorga al alumno un papel protagonista y le hace responsable de su aprendizaje y responde a la necesidad y el deseo de conseguir que los alumnos sean autónomos en su aprendizaje. Permite que el alumno siga aprendiendo fuera de clase, que cree oportunidades de aprendizaje mediante la lectura o la audición de textos y que se produzca un aprendizaje incidental del léxico. Sólo de esta forma podrá el alumno aprender las palabras de baja frecuencia o el léxico especializado, al que es imposible dedicar mucho tiempo de enseñanza directa en las clases.

4. Conclusión

En los últimos años se ha observado que el léxico ha pasado de ocupar una posición marginal en los estudios sobre adquisición, aprendizaje y enseñanza en una L2 a tener un lugar privilegiado. En este artículo hemos intentado llamar la atención del lector sobre la importancia de su enseñanza y sobre las aportaciones del Enfoque léxico y el Enfoque comunicativo y hemos dedicado cierto espacio a analizar cómo se adquiere el léxico para poder fundamentar nuestras aportaciones desde la Psicolingüística. Nuestra propuesta para la enseñanza del léxico tiene en cuenta que la unidad de análisis y estudio no puede ser la palabra, sino la unidad léxica y que el pro-

profesor tiene que enseñar al alumno a descubrir estas unidades o segmentos léxicos en el *input* que recibe: así mismo, pensamos que se debe seleccionar el léxico teniendo en cuenta estos distintos tipos de unidades y que es preciso diseñar actividades que ayuden a consolidar estos conocimientos. En otro orden de cosas, defendemos que tanto el aprendizaje implícito como el explícito son importantes y que el profesor debe crear oportunidades para que se produzcan ambos, pues son de naturaleza diferente y complementaria. También nos parece sugerente y eficaz el principio de idiomatidad, puesto que en todas las lenguas hay segmentos léxicos que pueden aprenderse como un todo y emplearse sin necesidad de analizar sintácticamente las unidades que lo integran, y centrar la enseñanza en estos bloques mejora la fluidez y la corrección de los alumnos, dado que así se almacenan en el lexicón.

Como último paso, hemos intentado ofrecer algunas sugerencias para el día a día de la enseñanza del léxico: por un lado, ofrecer criterios para que el profesor pueda analizar el tratamiento que recibe el componente léxico de un manual; por otro, enumerar criterios para seleccionar y planificar contenidos léxicos y para diseñar actividades y, por último, resaltar la necesidad de enseñar explícitamente estrategias que ayuden tanto a descubrir el significado de las palabras como a consolidarlo.

Bibliografía

- ATKINSON, J. (1987), *Words in the Mind: an Introduction to the Mental Lexicon*, Oxford, Basil Blackwell.
- ALLEN, V. (1983), *Techniques in Teaching Vocabulary*, Oxford, Oxford University Press.
- ALONSO RAMOS, M. (1994), "Hacia una definición del concepto de colocación: de J.R. Firth a I. A. Melčuk", *Revista de Lexicografía*, 1, pp. 9-28.
- ALVAR EZQUERRA, M. (2003), *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, Madrid, Arco/Libros.
- BARALO OTONELLO, M. (1997), "La organización del lexicón en la lengua extranjera", *Revista de Filología Románica*, 14, 1, pp. 59-71.
- BARALO OTONELLO, M. (1999), *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros.
- BARALO OTONELLO, M. (2001), "El lexicón no nativo y las reglas de la gramática" en S. PASTOR CESTERO y V. SALAZAR GARCIA (eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Alicante, Universidad de Alicante, pp. 23-38.
- BOGAARDS, P. (2001), "Lexical units and the learning of foreign language vocabulary", *Studies on Second Language Acquisition*, 23, pp. 321-343.
- BOSQUE, I. (2001), "Sobre el concepto de 'colocación' y sus límites." *Lingüística española actual* XXIII/ 1, Madrid, Arco/Libros, pp. 9-40.
- CARTER, R. y M. McCARTHY (eds.) (1988), *Vocabulary and Language Learning*, Londres, Longman.

- CASTAÑEDA, A. (1997). *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada, Método.
- CERVERO, M.ª J. y F. PICHARDO (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid, Edelsa.
- CHAMOT, A. U. et al. (1999). *The Learning Strategies Handbook*. Nueva York, Longman.
- COADY, J. (1997). "Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: putting it all in context". en T. HUCKIN, M. HAYNES y J. COADY (eds.), *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, NJ, Ablex, pp. 3-23.
- CORPAS PASTOR, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid, Gredos.
- COADY, J. y T. HUCKIN (eds.) (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- FERNANDO, C. (1996). *Idioms and Idiomaticity*. Oxford, Oxford University Press.
- GAIRNS, R. y S. REDMAN (1986). *Working with words*. Cambridge, Cambridge University Press.
- GALISSON, R. (1991). *De la langue à la culture par le mots*. Paris, CLE International.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (1997). "El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica". *REALE*, 7, pp. 69-94.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004a). "La subcompetencia léxico-semántica". en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2/ lengua extranjera (LE))*. Madrid, SGEL, pp. 491-510.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004b). "Los contenidos léxico-semánticos". en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2/ lengua extranjera (LE))*. Madrid, SGEL, pp. 789-810.
- HIGUERAS GARCÍA, M. (1996). "Aprender y enseñar léxico". en L. MIQUEL y N. SANS (COORDS.) *Didáctica del español como lengua extranjera 3*. Madrid, Colección Expolingua, Fundación Actilibre, pp. 111-126.
- HIGUERAS GARCÍA, M. (1997). "Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros". *REALE*, 8, pp. 35-49.
- HIGUERAS GARCÍA, M. (1997b). "La importancia del componente idiomático en la enseñanza del léxico a extranjeros". *Frecuencia- L*, 6, pp. 15-20.
- HIGUERAS GARCÍA, M. (2000). "Favorecer el aprendizaje del léxico". *Boletín de ASELE*, 23, pp. 13-22.
- HIGUERAS GARCÍA, M. (2004). *La enseñanza aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica en el español como lengua extranjera*. Tesis doctoral inédita, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.
- KOIKE, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Madrid, Universidad de Alcalá y Universidad de Takushoku.
- LAHUERTA GALÁN, J. y PUJOL VILA, M. (1993). "La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica". en L. MIQUEL y N. SANS (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera 1*. Madrid, Colección Expolingua, Fundación Actilibre, pp. 117-138.
- LAHUERTA GALÁN, J. y PUJOL VILA, M. (1996). "El léxico mental y la enseñanza de vocabulario" en C. SIGOVIANO (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid, Iberoamericana, pp. 117-129.
- LEWIS, M. (1993). *The Lexical Approach*. Londres, Language Teaching Publications.

- LEWIS, M. (1997), *Implementing the Lexical Approach*, Londres, Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. (2000), *Teaching collocation. Further Developments in the Lexical Approach*, Londres, Language Teaching Publications.
- MARTÍN GARCÍA, J. (1999), *El diccionario en la enseñanza de español*, Madrid, Arco libros.
- McCARTHY, M. (1990), *Vocabulary*, Oxford, Oxford University Press.
- MORGAN, J. y RINVOLUCRI, M. (1986), *Vocabulary*, Oxford, Oxford University Press.
- NATION, I. S. P. (1990), *Teaching and learning vocabulary*, Nueva York, Newbury House.
- NATION, I. S. P. (2001), *Learning vocabulary in another language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- NATTINGER, J. y DeCARRICO, J. S. (1992), *Lexical Phrases and Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- RUIZ GURILLO, L. (1998), "Una clasificación no discreta de las unidades fraseológicas del español" en G. WOTJAK (ed.), *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*, Madrid, Iberoamericana, pp. 13-38.
- SALAZAR GARCÍA, V. (1994), "Aprendizaje del léxico en un currículum centrado en el alumno" en L. MIQUEL y N. SANS (coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera 2*, Madrid, Colección Expolingua, Fundación Actilibre, pp. 165-204.
- SALAZAR GARCÍA, V. (1996), "Una propuesta para el análisis de necesidades léxicas en el aula de español", en C. SEGOVIANO (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Madrid, Iberoamericana, pp. 13-21.
- SCHMITT, N. (1997), "Vocabulary learning strategies", en N. SCHMITT y M. McCARTHY (eds.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 199-227.
- SCHMITT, N. (2000), *Vocabulary in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SCHMITT, N. y McCARTHY, M. (1997), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SINCLAIR, J. M. (1991), *Corpus, concordance, collocation*, Oxford, Oxford University Press.
- SOKMEN, A. (1997), "Current trends in teaching second language vocabulary", en N. SCHMITT y M. McCARTHY (eds.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 237-57.
- ZIMMERMAN, C. B. (1997), "Historical trends in second language vocabulary instruction", en J. COADY y T. HUCKIN (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 5-19.
- ZULUAGA, A. (2002), "Los 'enlaces frecuentes' de María Moliner. Observaciones sobre las llamadas colocaciones", *Lingüística española actual XXIV*, Madrid, Arco/Libros, pp. 97-114.

Algunos aspectos teóricos y metodológicos de la investigación del aprendizaje léxico y gramatical del español como L2⁵²

Javier Aguado-Orea y Marta Baralo

Universidad Antonio de Nebrija

Resumen

Este trabajo incluye dos secciones bien diferenciadas para dar una visión general del campo de la investigación aplicada a los procesos de aprendizaje en L2. La primera sección trata de dar cuenta de los principales desafíos metodológicos que plantea el estudio de los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje léxico y gramatical del español como segunda lengua, ~~en~~ aportando algunos ejemplos del contexto escolar, aunque dando por sentado que el aprendizaje de una lengua va más allá de esos aprendizajes. En este marco se trata el problema de la representatividad de los datos lingüísticos, la evaluación del conocimiento y las distintas formas de analizar los datos. En la segunda parte, se abordan directamente una serie de posibles explicaciones acerca de las propiedades de estos procesos. En concreto, se revisan dos posiciones recientes basadas en el enfoque cognitivo del aprendizaje de las lenguas: el aprendizaje implícito y los modelos conexionistas de aprendizaje.

Palabras clave: metodología de investigación, lingüística aplicada, L2, aprendizaje de lenguas, procesos de aprendizaje, representatividad, modelos conexionistas.

Abstract: Cognitive processes that take part in the acquisition of Spanish as a second language at school: new methodologies and new perspectives This paper is based on two well-differentiated sections intended to provide a full picture of the research filed applied to L2 learning processes. The first section is aimed at giving account of the most important methodological challenges faced by the study of the cognitive processes that take part in the acquisition of Spanish as a second language at school. Issues regarding representativeness of linguistic data, comprehension testing and different ways to perform analyses of data. The second section directly covers a series of possible explanations regarding the features of these processes. In particular, two recent proposals based on the cognitive approach to language learning are reviewed: implicit learning and connectionist models of learning.

Keywords: research methods, applied linguistics, L2, language learning, learning processes, representativity, connectionist models.

Revista de Educación, 343 xxx

⁵² Como en otros casos, la paginación reproduce la de la edición original. Este artículo debe citarse como: Aguado-Orea, J. y Baralo, M. (2007). Aspectos teóricos y metodológicos de la investigación sobre el aprendizaje léxico y gramatical del español como L2. *Revista de Educación*, 343, 113-132

Introducción

Este artículo tiene como objetivo llamar la atención sobre algunas alternativas a un modo de concebir el procesamiento lingüístico, así como proponer reflexiones acerca de la propia metodología aplicada en su estudio científico. Dentro del procesamiento lingüístico pueden estudiarse distintos procesos cognitivos, que incluyen diferentes formas de aprendizaje (por ejemplo, memorístico o basado en reglas) y diferentes cadenas de actividades lingüísticas (por ejemplo, las de la comprensión de un texto oral). Tal y como indica Skehan (1998, p. 2), «el estudio de la adquisición de segundas lenguas (L2) ha recibido excesiva atención por parte de la lingüística y la sociolingüística y en cambio, hasta hace poco, apenas ha recibido interés por parte de la psicología cognitiva contemporánea»⁵³. De ser cierta, esta situación sería cuando menos bastante llamativa, ya que el estudio del aprendizaje de cualquier función cognitiva debería parecer campo legítimo de la psicología.

Esta situación podría deberse a que es prácticamente imposible hablar de procesos cognitivos de aprendizaje de una lengua sin haber adoptado previamente un posicionamiento teórico determinado. Haciendo un esfuerzo de simplificación considerable, se podrían contraponer dos visiones distintas del aprendizaje. Una visión que hereda la corriente de pensamiento más *racionalista*, según la cual la labor principal del aprendiz consiste en rellenar de palabras un espacio mental preparado de forma innata para contener una serie de reglas específicas de combinación de elementos léxicos. Un buen ejemplo de esta perspectiva es el libro de divulgación de Pinker (1999), que lleva un título que difícilmente podría ser más ilustrativo de la idea: *Palabras y Reglas: los ingredientes del lenguaje*. En un artículo de título idéntico, publicado en la revista *Lingua*, Pinker (1998, p. 240) concluye que «la evidencia, por tanto, apoya la hipótesis de que el diseño del lenguaje humano comprende dos mecanismos mentales: la memoria, encargada de los signos arbitrarios que subyacen a las palabras, y la computación simbólica, encargada del uso infinito que subyace a los medios finitos de la gramática». El artículo de Pinker contiene críticas frontales a un enfoque que es heredero de una tradición de vocación más *empirista* y que se resiste a asumir que las reglas simbólicas que usamos para describir las propiedades gramaticales de las lenguas tengan alguna realidad psicológica para los hablantes. Según esta posición contraria a la concepción basada en reglas, es el propio uso de la lengua el que configura las propiedades estructurales, y no al contrario. En concreto, Bybee y MacClelland (2005, p. 382) indican que «la experiencia de los usuarios con la lengua va conformando las representaciones cognitivas, que se construyen mediante la aplicación de principios generales de la cognición humana a los elementos lingüísticos». En otras palabras, no se excluye en este enfoque que las reglas gramaticales sean la mejor forma de describir las propiedades de la lengua; lo que se rechaza es el valor cognitivo que tienen estas reglas gramaticales para explicar la competencia lingüística de los hablantes.

⁽⁵³⁾ Todas las citas de textos originales en inglés se han traducido directamente por los autores de este artículo.

También hay que tener en cuenta que, para la posición más racionalista, el proceso de aprendizaje queda prácticamente reducido a la ejecución de un mecanismo de llenado de la memoria. Los principios que gobiernan la lengua no se aprenden; a lo sumo, se encargan de guiar el proceso de *adquisición*. Pero no olvidemos que el objetivo de este artículo está en valorar los procesos cognitivos de aprendizaje. Por tanto, el simple hecho de hablar de procesos incluye ya un cierto posicionamiento hacia una de las dos perspectivas: la más empirista. Centrar la atención en los procesos implica ir más allá de la concepción del conocimiento basado en contenidos simbólicos, o en mecanismos basados en reglas o principios predeterminados de forma innata. Implica, en cambio, tratar de averiguar cuál es la naturaleza de parte del conocimiento que hace posible la producción y comprensión de construcciones lingüísticas en distintos momentos de la trayectoria vital de una persona. En concreto, nos referimos en este trabajo a los procesos cognitivos que conllevan al aprendizaje de la gramática y el léxico sustentan el sistema formal que permite la codificación y la interpretación de los significados que se comunican

Una segunda cuestión que es preciso tener en cuenta en este debate es que la lingüística aplicada no cuenta con un enfoque metodológico que haya sido el resultado del desarrollo de la propia actuación científica, sino que se trata de una disciplina que tiende a adoptar metodologías desarrolladas inicialmente en otras disciplinas. Esto hace que, por un lado, conviva en la actualidad una considerable variedad de técnicas de investigación. Sin embargo, por otro lado, el hecho de que estas técnicas se hayan validado en disciplinas con objetivos no siempre similares plantea algunas dificultades, que se mencionarán a continuación. Es cierto que siguen siendo tres las principales herramientas de estudio: la entrevista, el cuestionario y el corpus (López Morales, 1994), y que, dada la importancia de estos tres instrumentos de recogida de datos, nos detendremos muy brevemente más adelante en ellos para tratar de explicar sus implicaciones para el aula (epígrafe 1.4). También se mencionarán brevemente otras técnicas menos habituales en el campo (epígrafe 1.5). Sin embargo, nuestro objetivo aquí no es el de recopilar técnicas de análisis (ya existen buenos manuales al respecto, como Brown, 1988; Nunan, 1992; o Seliger y Shohamy, 1989, por citar tres ejemplos), sino el de llamar la atención sobre algunos problemas fundamentales a los que se tienen que enfrentar todas las técnicas de investigación. Así, nos gustaría que en el quehacer investigador del lingüista aplicado se reflexionara sobre las ideas de *representatividad* (epígrafe 1.1.), de *evaluación de la comprensión lingüística* (1.2.) y del *análisis de datos* (1.3).

Metodología de investigación aplicada al estudio del aprendizaje de lenguas en contextos escolares

Como se ha mencionado más arriba, la pretensión de este artículo es la de indicar una serie de aspectos que conviene tener en cuenta antes de aplicar una técnica de investigación específica. Pero, antes de seguir, conviene definir brevemente algunos conceptos que se van a utilizar aquí, ya que se asumirá en todo momento que son entendidos por el lector. Cuando hablamos de *datos*, nos referimos a aquellos segmentos incompletos de la realidad que tienen que ser explicados; por *teorías* aludimos a las explicaciones acerca del modo en que ocurren las cosas normalmente; y por *hipótesis* entendemos aquellas explicaciones provisionales (que aún no hemos sometido a prueba) acerca del modo en que ocurren los datos.

La representatividad

El científico se ve abocado a satisfacer dos objetivos: dar con un fenómeno empírico relevante y satisfacer la representatividad de este fenómeno. Para detectar un *fenómeno empírico*, tendrá que hacer visible algún aspecto de la realidad que pueda ponerse en relación con una hipótesis determinada, de tal forma que la apoye o la refute. Incluso cuando sólo esté tratando de describir la realidad *a posteriori*, deberá concentrar su interés en determinados datos que vayan constituyéndose en fenómenos relevantes. Cuanto más claro y robusto sea el *fenómeno* encontrado, más claramente quedará apoyada o refutada la hipótesis de partida y/o más satisfactoria será la descripción de la realidad.

Por ejemplo, imaginemos que un profesor de secundaria quiere comprobar si una actitud negativa de los alumnos inmigrantes de su aula hacia la cultura española hace más difícil la adquisición de la lengua. A primera vista, dar con este fenómeno empírico (la relación entre actitudes negativas y aprendizaje) se antoja una tarea difícil. Olvidémonos por un momento de las dificultades que se encontrarán para evaluar las actitudes de sus alumnos. Fijémonos, en cambio, en la complejidad de dos ideas importantes de esta hipótesis: cultura y lengua. Para encontrar un fenómeno empírico interesante, el investigador tendrá que alcanzar primero una definición operativa de la idea de cultura española, pero también deberá indicar qué aspectos de la lengua son interesantes. El éxito, por tanto, no dependerá sólo de su capacidad para evaluar las actitudes (es decir, de aplicar la técnica de evaluación de actitudes más adecuada), sino que su habilidad para definir los aspectos esenciales y a la vez operativos de la cultura y la lengua será determinante en el éxito de la investigación. Ahora bien, aunque este profesor de secundaria cuente ya con definiciones satisfactorias, esto no garantizará que pueda abarcar todos los aspectos culturales y lingüísticos que quepan en esas definiciones. Dentro de la cultura cabrán elementos gastronómicos, musicales, artísticos, etc., mientras que dentro de la lengua se podrán tener en cuenta propiedades fonológicas, sintácticas, pragmáticas, etc. Imaginemos que el profesor decide centrar su estudio en la actitud de sus alumnos inmigrantes hacia tres o cuatro platos típicos de la gastronomía española, por un lado, y en el

reconocimiento de vocabulario de alimentos por otro lado. Si encuentra una relación significativa, es decir, observa que los alumnos con una actitud más negativa hacia esos tres o cuatro platos típicos reconocen menos palabras de alimentos, habrá conseguido, en términos estrictos, detectar un fenómeno empírico interesante. Sin embargo, se trataría de una relación más bien anecdótica para la hipótesis que se planteaba inicialmente (posible relación entre actitud hacia la cultura y adquisición de la lengua). Lógicamente, ni la gastronomía es el rasgo principal de una cultura ni la cantidad de vocabulario específico acerca de la comida lo es de una lengua, por interesantes que puedan ser ambos aspectos en sí mismos; es decir, no entendidos como elementos que representan la cultura y lengua españolas. En definitiva, el profesor tendría que elaborar un constructo válido, que haya surgido directamente de las hipótesis de partida, o simplemente tratar de plantear una hipótesis menos ambiciosa. En concreto, podría limitarse a tratar de encontrar relaciones entre la actitud hacia la gastronomía de un país y el aprendizaje del vocabulario de alimentos de la lengua de ese país.

Es precisamente en esta relación entre la amplitud de la hipótesis de partida y la validez del fenómeno donde cobra especial interés la idea de *representatividad*. Acabamos de ver que la hipótesis puede ser más o menos amplia, y que, cuanto menos amplia sea, más validez tendrá el fenómeno empírico encontrado. Pero, lógicamente, también es cierto que, cuanto menos ambiciosa sea la hipótesis, menor repercusión teórica tendrá. También hemos pasado demasiado deprisa sobre el hecho de que se estén haciendo inferencias acerca de, al menos, dos factores fundamentales: la *población de aprendices* de una lengua específica y las *propiedades de un constructo* determinado. En el ejemplo anterior, se asume que el profesor de secundaria había comprobado la relación entre actitudes y vocabulario con una muestra determinada de aprendices de español. Lógicamente, si esta muestra hubiera sido de dos o tres alumnos inmigrantes, sería más difícil asumir que la misma relación entre actitud y aprendizaje se da en cualquier otro alumno inmigrante de secundaria que seleccionemos al azar (o sin, ir más lejos, de un alumno del aula contigua). Si la muestra es de diez personas, y encontramos una relación clara entre actitudes y vocabulario en todas ellas, la probabilidad de que una undécima persona también mostrara esa relación empieza a ser muy elevada. Así, la pregunta que suele hacerse el investigador que se enfrenta por primera vez a un estudio de lingüística aplicada es: *¿qué tamaño ha de tener mi muestra para que represente a toda la población?* Lamentablemente, no hay un número mágico (sorprende comprobar que en más de un manual se considera que una muestra de más de treinta personas ya deba considerarse grande, tal y como ocurre en Carrasco y Calderero Hernández (2000, p. 40). Es más, el mejor modo de responder a esa pregunta suele consistir en formular otra pregunta por respuesta: *¿qué propiedades de la población quiere el investigador que represente su muestra?* Cuantas más propiedades de la población nos interesen, más grande (a la vez que variada) habrá de ser la muestra de participantes. Por ejemplo, si queremos saber si el efecto de las actitudes ocurre igualmente (o no) con chicos y chicas, nuestra muestra deberá contener un número suficiente de alumnos de ambos sexos. Pero seguramente también queramos incluir alumnos de distintas edades, orígenes geográficos, etc.; estas propiedades de la población que queremos que represente nuestra muestra son las que hacen que el

tamaño crezca (existe un buen manual de técnicas de muestreo en el capítulo cuarto de López Morales, 1994). Aun así, no podremos estar seguros de si nuestra muestra era capaz de representar la población hasta después de haber llevado a cabo el estudio y hacer una inferencia estadística determinada. Es más, nunca podremos estar *totalmente* seguros de ello. El análisis de datos estadístico sólo nos indicará qué probabilidad de equivocarnos asumimos al decir que la muestra representa a la población.

Pero hemos mencionado más arriba que la representatividad no sólo era una cuestión de muestras y poblaciones de personas, sino de realidades empíricas: de constructos científicos. Es seguramente éste un buen momento para aclarar a qué hace referencia la idea de *constructo*. Brown (1988, p. 8) compara esta idea con la de *variable* del siguiente modo: mientras que una variable es simplemente lo que podemos observar o cuantificar, el constructo es la auténtica característica que tratamos de evaluar mediante el uso de las variables; en general, el constructo será normalmente la propiedad cognitiva de los seres humanos que estamos tratando de estudiar. Del mismo modo que la muestra aumentará con la cantidad de propiedades de la población que queramos (o debamos) representar, los datos empíricos que vayamos a recoger también aumentarán con la complejidad del constructo teórico que queramos someter a prueba o deseemos explorar. Volviendo al ejemplo anterior, no es lo mismo representar todas las propiedades de la cultura española que tratar de representar sólo su gastronomía. Pero, aun así, si elegimos tres o cuatro platos típicos, tal y como se ha indicado en el ejemplo anterior, ¿estaremos representando todas las variedades regionales de la gastronomía española? Evidentemente, no. El mismo problema existe si pensamos en el conocimiento de nombres de alimentos que queremos muestrear. Podríamos acudir a cualquier diccionario de español y seguramente nos asombraríamos de la cantidad de palabras que habría que tener en cuenta.

En suma, el investigador en lingüística aplicada necesita herramientas que le permitan detectar fenómenos empíricos de una realidad compleja, no siempre fácil de definir (los conceptos de cultura, actitudes y lengua se han usado aquí como ejemplos). Por tanto, ha de hacer el esfuerzo inicial por reducir la complejidad del constructo lingüístico. Una buena forma de validar las herramientas de investigación consiste en evaluar la capacidad de sus datos para representar las propiedades centrales de esos conceptos.

Evaluación de la comprensión

Prácticamente, ningún tipo de competencia lingüística puede representarse adecuadamente sin tener en cuenta que el hablante ha de comprender la lengua. A pesar de ser algo obvio, no es común observar estudios que evalúen la comprensión de un modo satisfactorio. Es más, hay una cierta tendencia a asumir que el hablante que usa una estructura lingüística determinada ya la comprende. Esta inferencia podría ser cierta, pero es importante

recordar la idea de representatividad que se ha discutido en el epígrafe anterior. Podríamos pensar que la competencia lingüística para llevar a cabo una operación gramatical determinada es un equivalente a la población de aprendices en los ejemplos anteriores. Es decir, para estar seguros del grado de competencia lingüística de un hablante, necesitaríamos una muestra de emisiones suficientemente rica y variada para que represente, por ejemplo, las propiedades gramaticales centrales (siempre teniendo presente que la competencia lingüística es mucho más que el conocimiento y uso de las propiedades gramaticales).

Por ejemplo, si queremos saber si un hablante ya es totalmente competente en la comprensión del subjuntivo, no podríamos conformarnos con una muestra de habla en la que aparezcan dos o tres verbos conjugados adecuadamente en subjuntivo. En cambio, necesitaríamos un conjunto de emisiones que permitan asegurar con una probabilidad de error «convincientemente» baja que las propiedades de comprensión del subjuntivo se han muestreado adecuadamente. Por ejemplo, podría ocurrir que un aprendiz de español use la expresión indicada en (1) y en (2), pero no sea aún capaz de usar el subjuntivo con otros verbos (es decir, no sea productivo en el uso del subjuntivo), como indican los ejemplos en (3) y (4).

- (1) *quiero que venga él*
- (2) *quiero que tenga un regalo*
- (3) **quiero que compro yo*
- (4) **puedo venga yo*

Si tenemos además en cuenta que muchas veces no estaremos interesados en evaluar el resultado del aprendizaje, sino que queremos hacer inferencias acerca de las propiedades del proceso de aprendizaje, la representabilidad es aún más complicada. En definitiva, si nos preocupan los procesos de aprendizaje asociados a la comprensión del lenguaje, convendrá estar preparados para rechazar aquellas técnicas de investigación que no vayan a permitir hacer inferencias fiables.

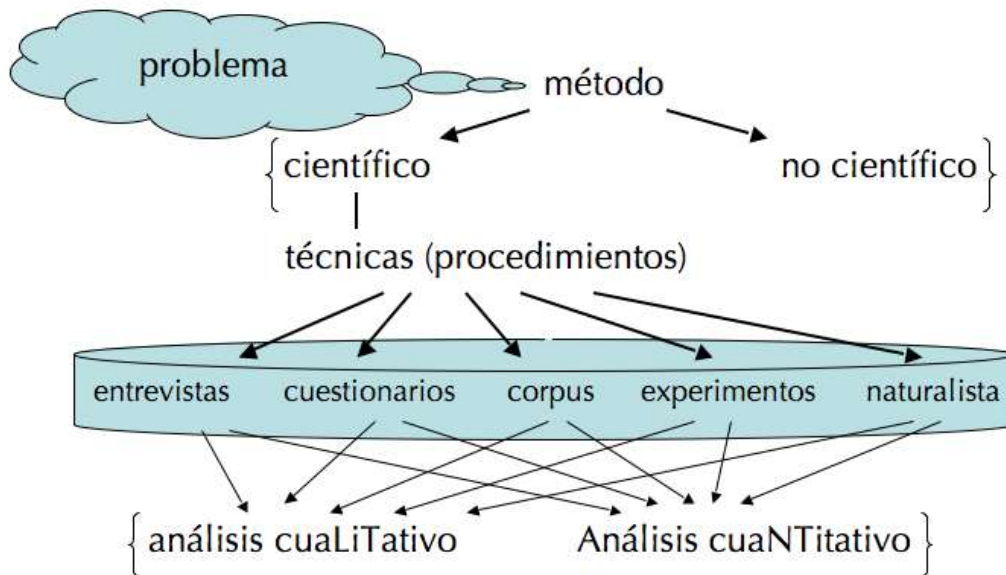
Análisis de datos

Seliger y Shohamy (1998, p. 113) agrupan, con astucia, aquellas «perspectivas de la investigación que intentan describir los fenómenos de segundas lenguas tal y como ocurren de forma natural, como la investigación cualitativa, descriptiva y correlacional y multivariada». Es decir, la observación de los fenómenos desde el punto de vista natural no excluye técnicas que exijan un elevado conocimiento matemático (las técnicas multivariadas). De hecho, para ellos, la diferencia entre la metodología cualitativa y cuantitativa no es tanto una opción del investigador, como un continuo en el que no suele quedar más remedio que situarse. Desde luego, no es algo que tenga que ver simplemente con el modo en que analizamos los datos lingüísticos. Nunan (1992) también opina que la distinción entre ambas metodologías lleva a simplificaciones excesivas, si bien reconoce que es real, dado que está basada en concepciones distintas de la naturaleza del conocimiento que se está analizando. Precisamente, la realidad es que, tal y como señalan Larsen-Freeman y Long (1991), muchos investigadores

tienden a tomar posiciones rígidas con respecto a una u otra metodología, normalmente previas a la propia realización de la investigación. Es decir, un investigador puede tender a posicionarse como cualitativista o cuantitativista, y a mirar con desdén la producción científica del otro bando.

Es cierto que la disposición del investigador a intervenir sobre los datos no siempre es la misma. El investigador puede adoptar una posición más pasiva frente a la realidad lingüística o, por el contrario, puede tratar de reducirla, o incluso modificarla a su antojo. Nuestra visión, en cambio, consiste en que el investigador deberá tener en cuenta si el análisis que va a hacer de los datos va a llevar a cabo operaciones cuantitativas o no (una diferenciación similar puede consultarse en McMillan y Schumacher, 2005). Es muy difícil imaginar operaciones cuantitativas que no impliquen la reducción de la información. Por tanto, en aquellos casos en que la naturaleza de los datos no recomiende su reducción (básicamente, porque cada uno de esos datos es demasiado importante en sí mismo), el análisis tendería a ser cualitativo. Esta visión se resume gráficamente en la Figura I.

FIGURA I. Distinción entre análisis cualitativo y cuantitativo



Cualquier problema relativo a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas se puede resolver mediante la utilización del método científico o no. Si se opta por seguir el método científico, este problema deberá ser operacionalizado de tal forma, que pueda analizarse mediante alguna de las técnicas de investigación conocidas (entrevistas, cuestionarios, etc.). Dependiendo del valor de los datos recogidos, éstos se agruparán mediante un análisis cuantitativo o se detallarán mediante un análisis cualitativo. Ahora bien, el análisis cualitativo de los datos lingüísticos entraña una dificultad enorme. Cuando se analiza cualquiera de las oraciones indicadas en los ejemplos (1) a (4) –más arriba– de un modo cualitativo, se corre el riesgo de exagerar el papel de la representación basada en reglas. Por ejemplo, se podría asumir a partir de los ejemplos (1) y (2) que el hablante está aplicando reglas de combinación gramatical de morfemas a partir de las propiedades sintácticas de la

oración. Tal análisis cualitativo podría concluir que estas reglas se han adquirido de modo totalmente satisfactorio. Al hacer esto, resulta difícil sacar a la luz los procesos de aprendizaje que pudieran subyacer a momentos en los que el conocimiento es aún parcial. El análisis cualitativo de los errores indicados en (3) y (4) sí que aportaría información más detallada acerca del proceso de aprendizaje. En definitiva, no sería fácil conciliar el análisis de los errores con el de las expresiones correctas.

En resumen, se han revisado hasta aquí tres aspectos fundamentales para evaluar las técnicas de investigación utilizadas en lingüística aplicada. A continuación se mencionan y describen muy brevemente algunas de las técnicas más habituales.

Técnicas habituales de investigación en lingüística aplicada a la enseñanza de español en el aula

La entrevista viene utilizándose desde los inicios de la investigación en ciencias sociales como una técnica que proporciona mucha información rica de una o pocas personas. Como en todos los demás instrumentos de investigación, el objetivo (qué queremos saber) será el que determine las características de la entrevista: duración, número de personas, tipo de preguntas, etc. Es importante tener en cuenta que normalmente la entrevista se situará en algún punto de dos ejes: estructurada frente a abierta y *a priori* frente a *a posteriori*.

La distinción entre el enfoque *a priori* y *a posteriori* es ya clásica en metodología de la investigación. Hace referencia a la perspectiva que adoptemos acerca del establecimiento de hipótesis: más exploratoria (*a posteriori*) o de comprobación de hipótesis previas (*a priori*). Por ejemplo, podríamos utilizar el uso que hace del lenguaje el alumno para evaluar su competencia en la utilización de la morfología verbal. Por tanto, el contenido de las respuestas a nuestras preguntas sólo sería relevante en tanto que sirve para evaluar el uso de la morfología verbal. El otro eje que tenemos que considerar es también conocido: hasta qué punto el guión de nuestra entrevista es cerrado o, por el contrario, estamos dispuestos a incluir preguntas nuevas en función de las respuestas del entrevistado. Como en el eje anterior, no se trata de dos categorías excluyentes entre sí, sino de un continuo en el que se situará nuestra técnica. Además del conciso manual de Gillham (2000), puede consultarse el capítulo quinto de López Morales (1994) para descubrir más detalles acerca de esta técnica.

Una alternativa menos costosa para obtener mucha información en poco tiempo, si bien normalmente menos rica que en el caso de la entrevista, es el uso de cuestionarios. Dörnyei (2003) ofrece un excelente manual para construir, administrar y analizar encuestas en lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. La intención de este artículo es que el encuestador tenga en cuenta los tres criterios que se han mencionado más arriba: representatividad, posibilidad de estudiar la comprensión y el modo en que se van a analizar los datos. En el caso concreto que nos ocupa, resulta especialmente difícil imaginar situaciones en las que los cuestionarios puedan

sacar a la luz procesos cognitivos de aprendizaje de lenguas, ya que están demasiado ligados a la evaluación de contenidos de conocimiento.

La recogida de corpus (tanto orales como escritos) es también una técnica ya clásica. Nos gustaría llamar aquí la atención especialmente sobre el criterio de representatividad. Aunque parezca una obviedad, es necesario recordar una y otra vez que el corpus no es el resultado de *toda* la competencia lingüística del hablante, sino una muestra de esa competencia. Lo que buscamos es que el corpus represente sobre todo dos cosas: las propiedades de la lengua que nos interesan y la capacidad/habilidad del hablante para producir y/o comprender esas propiedades. Así, suele olvidarse que determinadas palabras, o incluso propiedades gramaticales, aparecen con más frecuencia que otras. Por tanto, no podemos esperar que nuestro corpus represente por igual todas las posibles palabras o propiedades gramaticales del español.

Una posible solución al problema de la representatividad en la recogida y análisis de corpus consiste en tratar de provocar en el hablante el uso de aquellas características lingüísticas que más nos interesen. El capítulo séptimo de Nunan (1992), *Elicitation techniques*, propone una introducción breve a algunas de estas estrategias. En definitiva, antes de recoger el corpus, el investigador tendrá que poner en un extremo de la balanza la naturalidad y espontaneidad del texto que se va a recoger y en el otro, la cantidad de información específica que quiere encontrar.

No hay espacio suficiente aquí para dar cuenta de otras técnicas no menos importantes en el estudio de la enseñanza/aprendizaje de lenguas, ya que se impone la necesidad de presentar técnicas menos habituales, pero más apropiadas para la evaluación de los procesos de aprendizaje. En cualquier caso, conviene mencionar al menos dos manuales orientados directamente al aula. Lasagabaster y Sierra (2004) recopilan una serie de estudios de gran interés acerca de las técnicas de observación en el aula. Otro manual con una temática similar es el de Schachter y Gass (1996).

Técnicas más recientes

Un modo bastante sencillo de evitar la dependencia de la producción lingüística con cuestionarios sencillos consiste en pedirle al aprendiz que realice juicios de gramaticalidad acerca de una serie de oraciones o de cualquier otro tipo de construcción lingüística. La tarea consiste en que el participante diga si le *suena* bien o mal la oración que se le presenta. De esta forma, podemos evaluar el conocimiento gramatical de los aprendices sin necesidad de recoger una muestra de producción lingüística. Mandell (1999) ha encontrado resultados satisfactorios al evaluar la validez lingüística de esta técnica, triangulándola con otras herramientas de análisis. Dekeyser (2005) revisa algunos aspectos interesantes mediante el uso de esta técnica. Montrul (1991, 2001) ha combinado la técnica con el uso de imágenes para obtener información acerca de la interpretación de determinadas escenas mediante verbos causativos. Sin embargo, esta herramienta tiene al menos dos problemas.

Uno de ellos es que los ítems los elabora el propio investigador. Por tanto, es muy difícil averiguar hasta qué punto el conocimiento gramatical es productivo (si bien es cierto que se podrían introducir expresiones nunca oídas, por ejemplo, usando «verbos» nuevos). Otra limitación consiste en que su utilización está bastante vinculada a la indagación del conocimiento gramatical (aunque, con la elaboración de construcciones ingeniosas se podría evaluar también el conocimiento léxico e incluso la segmentación fonética). Por supuesto, la presentación de estos textos puede hacerse de forma oral o por escrito. Lo ideal, en cualquier caso, es comparar los juicios de gramaticalidad de los hablantes de la L2 con los de los hablantes de la L1.

Una alternativa para evaluar las propiedades del conocimiento léxico y gramatical consiste en medir el tiempo que tarda en reaccionar verbalmente el participante ante la presentación de un objeto o una escena. La instrucción que recibe es la de nombrar el objeto que aparece o explicar qué está ocurriendo. De este modo, es posible diferenciar entre palabras y construcciones de gran accesibilidad (aquéllas con tiempo de reacción muy pequeño) y aquéllas a las que es más difícil acceder (tiempo de reacción mayor).

Por último, una técnica de escasa utilización en lingüística aplicada, pero que debería tener unas posibilidades considerables es la simulación de modelos de aprendizaje mediante el ordenador. La idea consiste en someter a prueba hipótesis acerca del funcionamiento de procesos específicos de aprendizaje mediante el ordenador. Los modelos que se emplean para simular estos procesos asumen unos supuestos tanto de conocimiento inicial del lenguaje como de mecanismos de analogía muy básicos. En concreto, los modelos conexionistas (Rumelhart & McClelland, 1986) tratan de explicar el aprendizaje gramatical mediante redes neuronales artificiales, compuestas únicamente por conjuntos de elementos idénticos que tienen la capacidad de establecer nexos entre sí.

Procesos de aprendizaje

El empleo de nuevas metodologías de investigación (lingüística de corpus, análisis computacionales) está generando nuevas posiciones teóricas (por ejemplo, modelos de aprendizaje conexionistas frente a modelos de aprendizaje basados en símbolos) que, a su vez, permiten hacerse nuevas preguntas acerca de los procesos de adquisición de lenguas. En esta sección, no se van a tratar las metodologías de investigación, sino las teorías que han surgido de su utilización.

Procesos comunes y diferencias de aprendizaje de L1 y L2

En líneas generales, se pueden señalar tres diferencias principales entre los procesos de aprendizaje de una primera lengua (L1) y los que tienen lugar durante el aprendizaje de otra lengua distinta (L2) en momentos posteriores del desarrollo. En primer lugar, por obvio que parezca a primera vista, hay que insistir en el hecho de que un aprendiz ya ha adquirido una lengua previa mientras que el otro aún está construyendo su primer sistema de representación lingüística.

Pero, además, el niño normal está inmerso en un *contexto de apoyo social*, de atención y de cuidados que no recibe igualmente el adulto. Tampoco es lógico pensar que el niño que se vea privado de ese contexto de apoyo tendrá enormes dificultades para adquirir su primera lengua, pero no es menos arriesgado pensar que ese sistema de apoyo social (o al menos de cuidados maternos) es irreproducible durante el aprendizaje de la L2.

Una tercera diferencia entre los dos procesos de aprendizaje (el de la L1 y la L2) tiene que ver con el grado de especificidad del lenguaje. Es lógico pensar que el aprendiz de una L1 aún no conoce la lengua de los adultos de su comunidad, pero no es demasiado arriesgado pensar tampoco que desconozca muchos de los aspectos esenciales del mundo que le rodea. Al contrario, el aprendiz de una L2 no sólo ha desarrollado ya un sistema lingüístico inicial, sino que ha adquirido un grado de *conocimiento* general del mundo lo suficientemente elevado como para sobrevivir en una sociedad compleja.

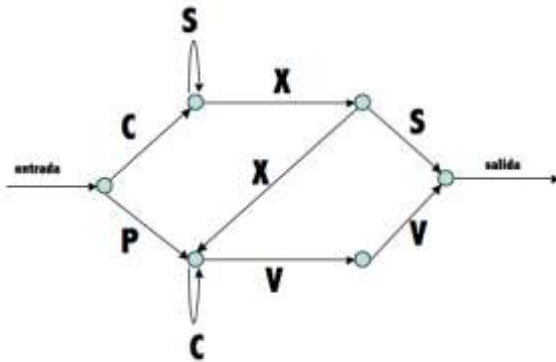
Esta tercera diferencia se puede poner en relación directa con la distinción teórica mencionada al comienzo de este artículo. Hemos visto cómo Bybee y McClelland (2005) defendían la explicación de los procesos de aprendizaje de lenguas a partir de otros procesos cognitivos más básicos. Esta idea no es nueva. De hecho, Piaget ya defendía una posición similar en la primera mitad del siglo pasado. Algunos investigadores actuales (por ejemplo, MacWhinney, 2007) retoman este tipo de posiciones constructivistas y llaman la atención sobre los procesos de aprendizaje que sí podrían compartir mecanismos esenciales en el caso de la L1 y la L2. La asunción de la existencia de una competencia común subyacente al aprendizaje de las competencias lingüísticas en L1 y en las lenguas subsiguientes, que adquiera un individuo a lo largo de su vida, son propuestas que ya se vienen defendiendo, en las dos últimas décadas, en la investigación sobre el aprendizaje de lenguas en diferentes contextos, y que se enmarcan en el concepto de plurilingüismo del Marco de Referencia europeo (epígrafe 1.3).

El papel del aprendizaje implícito

Winer y Reber (1994, p. 117) definen el aprendizaje implícito como la «habilidad humana para derivar información acerca del mundo de un modo inconsciente, no reflexivo». Vivimos en un mundo tecnológicamente complejo, por lo que todos los días nos vemos abocados a aprender a utilizar herramientas para las que no contamos con manuales de formación ni con instrucción explícita. La idea del aprendizaje implícito es que ni siquiera somos conscientes de que estamos aprendiendo a utilizar esas herramientas. En un estudio histórico,

aunque no muy conocido en lingüística aplicada, Reber (1967) trató de comprobar si las personas éramos capaces de aprender gramáticas artificiales sin instrucción explícita. Para ello, diseñó un experimento en el que se pedía a los participantes que memorizaran listas de letras sin sentido aparente. Aunque ellos no lo sabían, el orden en que estaban organizadas estas listas de letras obedecía a unas reglas determinadas, como las que se representan en la Figura III –simplificación propia de Cleeremans et al. (1998) y Winter y Reber (1994).

FIGURA III. Ejemplo de gramática artificial



Emisiones posibles de esta gramática artificial serían *CSXS*, *PCCVV* o *CSSXXCVV*. Sin embargo, emisiones como *VS*, *PCXV* o *CSSXVV* no serían gramaticalmente correctas. Tras la fase de memorización, se pedía a los participantes que dijeran si otras cadenas de letras (la mayoría de ellas no vistas hasta entonces) podían haber sido creadas por las mismas reglas que la que habían memorizado o no. Curiosamente, los participantes aciertan a juzgar si la cadena es correcta o no por encima de lo que se esperaría de ellos si contestaran al azar. Otra serie de experimentos más recientes han utilizado cadenas de sonidos sin sentido para observar fenómenos de aprendizaje similares en bebés de nueve meses (Aslin, Saffran y Newport, 1998).

Cleeremans, Destrebecqz y Boyer (1998) tratan de indagar qué es lo que hace posible que los aprendices se comporten por encima de lo que se esperaría si respondieran al azar en este tipo de estudios. En primer lugar, las personas podrían detectar las reglas con contenido simbólico que originan el experimento. Es decir, siguiendo la estructura representada en la Figura I, los aprendices podrían darse cuenta de que, necesariamente, la cadena de palabras debería empezar por *C* o por *P*, que si empieza por *P* sólo puede ir seguida por una *S*, etc. Esto es lo que ellos denominan el enfoque «abstraccionista» (en la línea de Pinker). En segundo lugar, Cleeremans et al. (1998) proponen como explicación una posible sensibilidad a unidades de ítems que se repiten bastante y que, por tanto, son más fáciles de recordar. Esta sensibilidad sería lo que se suele denominar enfoque basado en el *chunking* (Ellis, 2003). Las personas detectamos unidades pequeñas que aparecen de forma consistente. La gramática artificial de la Figura III produciría, por ejemplo, secuencias en las que *XX* y *VV* son bastante habituales. Sobre estas repeticiones habituales, se podrían detectar cadenas mayores, como *SXX* y *CVV*. Por último, un procesador de la información que detecte la probabilidad de qué letra aparezca en una posición específica de la secuencia, debería tener un gran éxito para decidir si una nueva cadena de caracteres es correcta

o no. Esta sensibilidad estadística es la que tratan de resolver los modelos de aprendizaje basados en redes neuronales, que se describen a continuación.

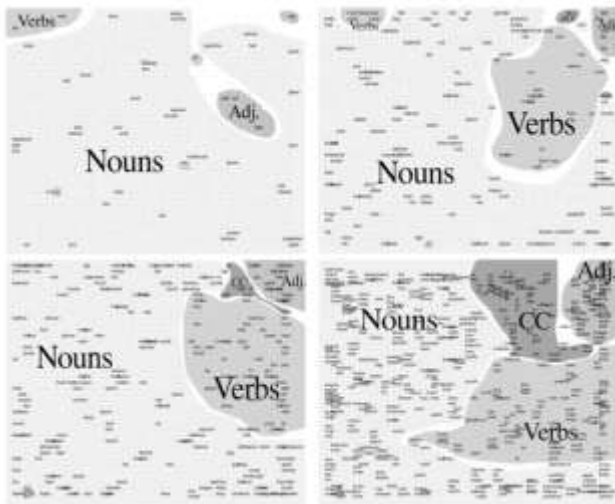
En resumen, los resultados de los estudios basados en la detección inconsciente (o implícita) de patrones de regularidad en ítems producidos por gramáticas artificiales son interesantes precisamente porque se había despojado al lenguaje de muchas de sus propiedades esenciales: sociopragmáticas, semánticas, fonológicas, etc. De hecho, se podría argumentar que no es un estudio sobre el lenguaje (ni siquiera sobre la gramática), sino de la capacidad de los humanos para detectar regularidades en la organización inconscientemente.

Modelos conexionistas

La agenda investigadora de los equipos de investigación en modelos conexionistas no para de crecer. De hecho, va mucho más allá de los estudios basados en el aprendizaje de las lenguas. Aquí sólo hay espacio para presentar algunas propuestas recientes del aprendizaje de segundas lenguas. Un monográfico ya clásico es el de Elman y sus colegas (Elman et al., 1996). Durante las cuatrocientas páginas del libro, los autores tratan de explicar los procesos de cambio cognitivo con los mecanismos de representación mental más sencillos que se puedan imaginar: las redes neuronales artificiales. El objetivo es precisamente eludir cualquier hipótesis que incluya presupuestos fuertes acerca de la especificidad de principios innatos para la adquisición de funciones cognitivas superiores, sin excluir el lenguaje. *La idea que subyace es que, en vez de aprenderse reglas con contenido simbólico, lo que se detectan son regularidades en los datos, a los que el sistema cognitivo es sensible.* Eso sí, para estos autores no hace falta asumir que el sistema cognitivo tenga una estructura compleja. En las propias palabras de Elman et al. (1996, p. 50), los elementos responsables del procesamiento de la información no son más que *nodos* o *unidades* que ponen en relación grupos de neuronas artificiales. Los dos únicos supuestos son que las neuronas pueden tener distintos niveles de activación y que pueden estar enlazadas o no. Ante una serie de *inputs* que tienen unas propiedades específicas, la organización de las neuronas se modifica y la activación global de la red de neuronas se traduce en una respuesta determinada. La «experiencia» de la red con distintos tipos de *input* hace que la organización de la red cambie: nuevos nodos y distinta activación de neuronas. A medida que aumenta el entrenamiento, la plasticidad de la red disminuye.

MacWhinney (1997) ha utilizado este tipo de modelos para simular distintos fenómenos observados en el estudio de la adquisición de L1 y L2. La Figura IV ilustra cuatro momentos de un mapa auto-organizado (un tipo de red).

FIGURA IV. Ejemplo de mapa auto-organizativo (MacWhinney, 2007)



La figura indica la organización del conocimiento tras haber aprendido 50 palabras (recuadro superior-izquierdo), 100 palabras (superior-derecho), 250 (inferior-izquierdo) y 500 (inferior-derecho). Es posible observar que durante los primeros momentos existe mucha plasticidad. Por ejemplo, los verbos se mueven de un lado para otro durante las primeras cien palabras. También es posible observar cómo las palabras de tipo cerrado (por ejemplo, preposiciones) van apareciendo mucho más tarde que las de tipo abierto (nombres y verbos), pero, tras la adquisición de las 500 palabras, ya se ha establecido una zona bastante estable con ellas, y es más importante que la de los adjetivos.

Además de este fenómeno léxico, permite simular propiedades silábicas. Por ejemplo, el entrenamiento en sílabas de una lengua determinada (el japonés) hace que no haya flexibilidad suficiente para producir sílabas substancialmente distintas (del inglés) tras un período de entrenamiento de la red prolongado. Sin embargo, el sistema silábico es más flexible cuando el entrenamiento ha sido menor. Este resultado se ha utilizado para cuestionar la idea de período crítico: no es necesario contar con un programa de maduración innato para perder plasticidad tras una exposición prolongada a una L1, incluso cuando la arquitectura cognitiva básica y de aprendizaje no incluye la representación de reglas con contenido simbólico. Existen muchos otros fenómenos de este tipo que los modelos conexionistas pueden simular sin recurrir a reglas explícitas, pero no hay espacio aquí para revisarlos (remitimos al lector al propio artículo de MacWhinney, 2007).

Conclusiones

Este artículo se abría indicando la confrontación teórica que existe al tratar de explicar los procesos de aprendizaje de lenguas. Por un lado, se indica la existencia de hipótesis de explicación que surgen de una tradición más racionalista, dispuesta a asumir especificidad innata para explicar la adquisición de las lenguas,

pero también para explicar su uso. Por otro lado, se ha comentado el intento de ofrecer explicaciones alternativas desde posiciones que emergen de una tradición más empirista.

Pero este artículo se ha preocupado también por presentar tres cuestiones metodológicas que afectan a la investigación en lingüística aplicada en general, y a la de los procesos de aprendizaje en particular. Se ha señalado la necesidad de que el fenómeno observado gracias a los datos lingüísticos represente adecuadamente el constructo teórico que se quiere someter a prueba o que se pretende describir. También se ha mencionado que una buena técnica de investigación tiene que permitir hacer inferencias acerca de los procesos de comprensión, no sólo de actuación lingüística. Cuando el constructo teórico consiste en la explicación de procesos de aprendizaje, la representatividad es aún más problemática, y exige el empleo de metodologías más ingeniosas que las tradicionales técnicas de entrevistas o cuestionarios. Además, se han discutido brevemente los problemas asociados a la utilización de análisis cualitativos y cuantitativos.

Entre las técnicas recientes de investigación, se ha descrito la utilización de juicios de gramaticalidad. También se han descrito algunos experimentos que permiten vislumbrar las sorprendentes capacidades humanas de detección de regularidades en la lengua. Por último, se han introducido brevemente las técnicas de simulación de modelos conexionistas de aprendizaje basados en redes neuronales artificiales y sus implicaciones acerca del debate de partida.

Por supuesto, aún queda mucho camino por recorrer antes de decidir si la balanza se inclina más hacia los modelos que adoptan reglas de contenido simbólico abstracto para explicar los procesos de aprendizaje de lenguas, o por el contrario se inclina más hacia los modelos que prefieren pensar que esas reglas sólo tienen valor descriptivo y tienen poco que ver con lo que nos pasa a los humanos cuando aprendemos tanto una L1 como una L2. Porque en todo caso aprender lengua es un proceso muy complejo que dura toda la vida, y que por ir mucho más allá de la morfología, la sintaxis o la gramática, requiere mantener el esfuerzo por refinar los modelos y métodos de investigación.

Referencias bibliográficas

- BROWN, J. D. (1988): *Understanding Research in Second Language Learning: A Teacher's Guide to Statistics and Research*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CARRASCO, J. B.; CALDERERO HERNÁNDEZ, J. F. (2000): *Aprendo a Investigar en Educación*. Madrid, Rialp.
- CLEEREMANS, A.; DESTREBECQZ, A.; BOYER, M. (1998): «Implicit learning: News from the front», en *Trends in Cognitive Sciences*, 2, pp. 406-416.
- DEKEYSER, R. (2005): «What makes second-language grammar difficult? A review of issues», en *Language Learning*, 55, pp. 1-25.
- ELLIS, N. (2003): «Constructions, Chunking and Connectionism», en C. J. DOUGHTY; M. H. LONG (eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford, Blackwell
- ELMAN, J. L.; BATES, E. A.; JOHNSON, M.; KARMILOFF-SMITH, A.; PARISI, D.; PLUNKETT, K. (1996): *RETHINKING*

- INNATENESS: A CONNECTIONIST PERSPECTIVE ON DEVELOPMENT. CAMBRIDGE, M A, MIT Press.
- GILLHAM, B. (2000): *The Research Interview*. London, Continuum.
- KOHONEN, T. (1990): «The Self-Organizing Map», en *Proceedings of the IEEE*, 78, pp. 1464-1480.
- LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Edinburgh, Longman.
- LASAGABASTER, D.; SIERRA, J. M. (eds.) (2004): *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona, ICE Universitat de Barcelona-Horsori.
- LÓPEZ MORALES, H. (1994): *Métodos de Investigación Lingüística*. Salamanca, Colegio de España.
- MANDELL, P. B. (1999): «On the Reliability of Grammaticality Judgement Tests in Second Language Acquisition Research», en *Second Language Research*, 15, pp. 73-99.
- MACWHINNEY, B. (2007): «A Unified Model», en N. ELLIS; P. ROBINSON: *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ, LEA.
- MONTRULL, S. (1999): «Causative errores with unaccusative verbs in L2 Spanish», en *Second Language Research*, 15, pp. 191-219.
- (2001): «Causatives and Transitivity in L2 English», en *Language Learning*, 5,1 pp. 51-106.
- NUNAN, D. (1992): *Research Methods in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- PINKER, S. (1998): «Words and rules», en *Lingua*, 106, pp. 219-242.
- (1999): *Words and Rules. The Ingredients of Language*. New York, HarperCollins.
- RUMELHART, D. E.; McClelland, J. L. (1986): «On Learning the Past Tenses of English Verbs», en *Volume 2 of Rumelhart, McClelland, and the PDP Research Group*, p. pp. 216-271
- SCHACHTER, J.; GASS, S. (eds.) (1996): *Second Language Classroom Research. Issues and Opportunities*. Mahwah, NJ: LEA.
- SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. (1989): *Second Language Research Methods*. Oxford, Oxford University Press.
- SKEHAN, P. (1998): *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- WINTER, B.; REBER, A. S. (1994): «Implicit Learning and the Acquisition of Natural Languages», en N. ELLIS. (ed.), *Implicit and explicit learning of languages*. London, Academic Press.

TENDENCIAS METODOLÓGICAS POSTCOMUNICATIVAS⁵⁴

Marta Baralo y Sheila Estaire Universidad Antonio de Nebrija

Communicative language teaching has received contributions from a great number of fields, such as sociolinguistics, psycholinguistics, applied linguistics, speech ethnography, pragmatics, pedagogy. These contributions have opened new lines in the areas of methodology and syllabus design which are currently being researched and trialled in classrooms. Not only is language teaching being influenced by these interdisciplinary contributions but also by an increasing diversification of learner interests and learning contexts.

In recent years, there has been a growing interest in what has been called 'postcommunicative trends', which offer a critical revision of foreign language teaching and incorporate new course designs, varied in structure, objectives, contents, methodology, target learner groups, in an effort to find answers, often somewhat unorthodox, to an ever changing context. Flexibility and a certain degree of informed eclecticism seem to be the defining features of these trends. This article is an attempt to offer a constructive reflection on the latest developments within what can be considered postcommunicative trends in foreign language teaching and learning.

Palabras clave: lenguas extranjeras, metodología, currículo, enfoque comunicativo, aprendizaje mediante tareas, postcomunicativo

1. Introducción

En el marco de los escenarios bilingües, el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras cobran especial importancia y actualidad. En este trabajo queremos abordarlos con el propósito de revisar las tendencias y enfoque

⁵⁴ citar como: Baralo, M. y S. Estaire (2010): «Tendencias metodológicas postcomunicativas» en Abelló, Ehlers y. Quintana (eds) Escenarios bilingües: el contacto de Lenguas en el Individuo y la Sociedad. Bern: Peter Lang.

metodológicos que se aceptan y se adoptan en las aulas de lenguas segundas (L2) o extranjeras (LE).

En los últimos años se ha empezado a usar, en algunos ámbitos relacionados con la enseñanza del inglés como lengua extranjera, una terminología que va más allá de lo comunicativo y que se plasma en palabras que todavía no aparecen en el discurso académico y didáctico de la lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua no nativa. Nos llaman especialmente la atención el término “postcomunicativo”, asociado con cierta frecuencia al adjetivo “eclectico”.

Como profesoras responsables de la formación de profesores de español como lengua extranjera (E/LE) nos planteamos la necesidad de detenernos a reflexionar y a hacer un cierto balance didáctico-metodológico de lo que ha sucedido en las últimas décadas, fecundísimas por cierto, en la didáctica de E/LE.

El objetivo que nos mueve es múltiple y la autoría conjunta de esta reflexión compartida está más que motivada, porque sin los aportes científicos, técnicos, didácticos, experienciales y metodológicos que nos ha brindado la enseñanza del inglés como lengua extranjera a los profesores de E/LE, no hubiéramos podido recorrer un camino tan rápido y tan fecundo en la lingüística aplicada a la enseñanza del español como L2 y LE.

Nos proponemos, por un lado, analizar los aportes del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras en general, y del español y del inglés, en particular. Por otro, presentar y analizar modelos metodológicos actuales para facilitar la adquisición de la competencia comunicativa en lengua no nativa, que podrían tener cabida bajo la etiqueta de “postcomunicativo”. Intentaremos interpretar el significado del prefijo “post” a la luz de las evoluciones semánticas asociadas a la postmodernidad e introducir este nuevo concepto al discurso metodológico de lengua española.

Para ello, abordaremos en la primera parte del trabajo una revisión del enfoque comunicativo, de qué se aprende y cómo se aprende según los principios básicos de las metodologías comunicativas. Pondremos especial atención a la aplicación de las metodologías al aula de español, siguiendo un criterio cronológico. Comenzaremos por el cambio metodológico que supuso la introducción de las funciones comunicativas en los programas

nociofuncionales para la enseñanza de LE (*Un Nivel Umbral* 1979). Queremos destacar los aportes esenciales de esta primera etapa de los llamados enfoques comunicativos en la didáctica de LE, tanto en los fundamentos teóricos como en sus implicaciones didácticas en el aula de LE.

En la segunda parte analizaremos las llamadas tendencias postcomunicativas, entre las que podremos incluir el aprendizaje mediante tareas, los diseños por competencias, los cursos de contenidos, el aprendizaje en entornos virtuales, el aprendizaje cooperativo, las necesidades específicas de los entornos profesionales, de la inmigración, de los contactos lingüísticos y los desarrollos asimétricos de las diferentes subcompetencias lingüísticas y actividades de comunicación, la influencia del MCER en áreas como la evaluación y el concepto cognitivo de competencia plurilingüe.

Y todo esto, en primer término, con el deseo de que las conclusiones sirvan de comienzo para un periodo de reflexión, entre los formadores de profesores de lenguas extranjeras, entre los profesores experimentados y entre los que comienzan en este camino, sobre las múltiples opciones que tenemos a nuestro alcance y sobre los contextos educativos en los que éstas pueden ser más efectivas. En segundo término, con el deseo de que si efectivamente lo postcomunicativo se asocia al adjetivo “eclectico”, esto no nos lleve a generalizar “eclectico” como modificador de “metodología de enseñanza de lenguas”, muy especialmente si se le da el significado de ‘todo vale’.

2. Principios básicos de las metodologías comunicativas

A comienzos de los años 70 y debido a la influencia de factores variados, se produce un cambio de tendencias en la didáctica de lenguas extranjeras, en particular, en el ámbito del inglés. Se cuestionan los fundamentos psicolingüísticos del conductismo, por influencia de los modelos mentalistas, y ello trae como consecuencia un progresivo debilitamiento de los métodos audiolinguales y del enfoque oral. Las nuevas propuestas didácticas incluyen el concepto de comunicación, frente al concepto de estructura, y se generaliza el concepto de competencia comunicativa como objetivo de aprendizaje en los cursos de lenguas extranjeras (Hymes 1971; Canale 1975; Widdowson 1978; Lloberas, coor. 1995, entre otros).

Como se ha explicado en numerosas publicaciones, el concepto de competencia comunicativa procede de ámbitos diferentes a la metodología de enseñanza. La didáctica de LE ha sabido nutrirse de las aportaciones e influencias de la lingüística funcional, de la etnografía del habla, de la etnolingüística, de la antropología, de la pragmática, la sociolingüística y la filosofía del lenguaje. Estos diferentes campos de investigación han confluído en un dominio aplicado a la didáctica de LE, gracias en parte, a las iniciativas del Consejo de Europa para mejorar y unificar los objetivos de la enseñanza de las diferentes lenguas europeas. El Consejo de Europa hizo posible que se reunieran investigadores y expertos de la lingüística aplicada con el objetivo de desarrollar nuevas propuestas metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. Se perseguía la finalidad de que dicha enseñanza respondiera a la realidad social, cultural y política de Europa. El primer resultado de estos esfuerzos se concreta en el llamado Nivel Umbral, listado de las funciones comunicativas que debe dominar un hablante para ser un usuario autónomo de una lengua no nativa. El nuevo camino metodológico propuesto se generaliza con el nombre de enfoque comunicativo.

La enseñanza comunicativa de la lengua comienza en los 70 con el enfoque nocional-funcional (Wilkins 1976; Slagter 1979) y se afianza en los 80. Con este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real, para conseguir eficacia en sus necesidades comunicativas más que corrección en la producción de sus mensajes. Se incorporan al proceso de enseñanza- aprendizaje textos auténticos, grabaciones y publicaciones escritas no diseñadas especialmente para la enseñanza de la lengua. Tanto los materiales auténticos como las actividades que se realizan en el aula procuran imitar o reproducir la realidad de fuera del aula, mediante trabajos en grupos, simulaciones y representaciones.

Otro concepto clave que se introduce con el enfoque nocio-funcional es el de la utilidad del proceso comunicativo, que tiene un propósito o función concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. Se usa la lengua para preguntar, dar información, explicar, protestar, convencer, comprar, expresar gustos y preferencias, tomar decisiones y, en última instancia, para negociar significados. Por consiguiente, del enfoque nocio-funcional se pasa, casi naturalmente, al enfoque comunicativo.

La incorporación de las funciones comunicativas en el currículo de lenguas extranjeras cambia el foco con respecto a qué se aprende y cómo se aprende. Se amplía la noción de competencia lingüística y se pasa entonces a la de habilidad o competencia comunicativa, que involucra no sólo el saber, sino muy especialmente, el saber usar la lengua, según la situación de comunicación en la que se encuentren los interlocutores. De ahí que la función comunicativa incorpora nuevas nociones, como la intención del hablante, el contexto, la situación, es decir, el control pragmático en el uso de la lengua.

El foco de atención se desplaza desde la gramática, el vocabulario y las reglas hacia las funciones comunicativas: del foco en las formas lingüísticas,

se pasa al uso de las formas; de la corrección de la forma se concentra el esfuerzo en la eficacia y adecuación del mensaje; las actividades de los alumnos van del ejercicio, casi siempre estructural, a las actividades comunicativas.

Como se indica en *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos* (AAVV, Equipo Nebrija, 1997: 47), el planteamiento didáctico del enfoque comunicativo se propone conseguir el desarrollo de las destrezas comunicativas mediante una nueva concepción metodológica en la que se concibe al alumno como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. La didáctica de LE pone más atención en el propio proceso cognitivo, en el propio aprendiz, con sus intereses, sus capacidades, su cultura, su manera de aprender. Se va más allá de los resultados del aprendizaje entendidos como hábitos lingüísticos. Los nuevos materiales didácticos, enrolados en este enfoque, incorporan aspectos contextuales y socioculturales. Las clases se hacen más interactivas, las actividades se acercan más a la realidad de la comunicación y se trabaja con textos más auténticos. Se presta atención a principios comunicativos tales como la finalidad comunicativa, el vacío de información, la elección para el emisor e imprevisibilidad para el receptor, aspectos característicos de la comunicación fuera del aula.

El enfoque comunicativo es adoptado por diferentes equipos pedagógicos y por diferentes editoriales que intentan llevarlo a la práctica. Pero en todos los casos existe un marco teórico común. Se desarrolla sobre unos principios básicos, que pueden aplicarse de manera variada en las programaciones de las clases de lenguas segundas o extranjeras. Entre esos principios básicos del enfoque comunicativo podemos destacar:

- Interacción y negociación del significado.
- Enseñanza centrada en el alumno.
- Dimensión sociocultural de la lengua.
- Actividades y ejercitación comunicativa:
 - interacción con el experto y con los compañeros,
 - actividad lingüística (desarrollo e integración de las destrezas),
 - estrategias de comunicación.
- Aplicación de las metodologías comunicativas al aula de español.

3. El aprendizaje mediante tareas

El Enfoque comunicativo tiene una gran aceptación durante las décadas de los 80 y los 90, si bien ya en los 80 un grupo considerable de profesionales (Long 1984 y 1985, Breen 1984 y 1987, Candlin 1987) comienza a perfilar un nuevo modelo didáctico que supere algunas de sus limitaciones: el aprendizaje de lenguas mediante tareas. Este modelo, que ha continuado su desarrollo en los últimos años, podría, dadas sus características, formar parte de las tendencias postcomunicativas, que se discutirán en el apartado 5. El aprendizaje mediante tareas es un modelo didáctico (Estaire 2009) centrado en la acción --- en el desarrollo de la capacidad de los alumnos para hacer cosas a través de la lengua. Un aspecto crucial en un modelo de estas características es la construcción rigurosa y equilibrada de cada una de las

dimensiones de la competencia comunicativa de los alumnos (lingüística, pragmática/discursiva, sociolingüística, estratégica), para lo cual se hace necesario otorgar a cada una de las subcompetencias un peso específico en el currículo y garantizarle un plan de atención cuidada y detallada en el aula.

Este modelo didáctico asume y aplica las aportaciones provenientes de la investigación sobre los procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición de lenguas extranjeras, e intenta acompañar la enseñanza/aprendizaje a estos procesos. Esto le lleva, entre otras características importantes, a prestar especial atención al concepto de conocimiento explícito e implícito (Bialystok 1978), al papel que juega cada uno de ellos, así como a los mecanismos de construcción del conocimiento implícito. Dado que es éste el que subyace en nuestra habilidad de comunicarnos y que se desarrolla de forma subconsciente a través de la exposición a la lengua en comunicación, el aprendizaje por tareas considera crucial la participación en situaciones de comunicación a través de cualquiera de las actividades de la lengua como base para la adquisición (Ellis 1985, 1994, 2003 y 2005, Long 1985 y 1991, Fotos y Ellis 1991, Long y Crookes 1992, Crookes y Gass 1993, Skehan 1996, Willis 1996).

Siguiendo estas pautas, en el aprendizaje mediante tareas, las tareas en las que los alumnos se ven inmersos en la comunicación funcionan como unidad de organización del aprendizaje. Así, en vez de partir de un inventario de contenidos lingüísticos (funciones o estructuras gramaticales), el currículo se organiza a partir de un inventario de tareas. Se argumenta que un inventario de estas características se ajusta mejor a los procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición de la lengua que un inventario de contenidos lingüísticos y ofrece el contexto apropiado para el desarrollo de la competencia comunicativa en todas sus dimensiones (Long 1984 y 1985, Breen 1987, Candlin 1987, Nunan 1989, Long y Crookes 1992, Gass y Crookes 1993).

Ellis 2003: 9-10 enumera seis características de una tarea para el aula:

- Una tarea es un plan de trabajo.
- Una tarea requiere que se preste atención principalmente al significado, haciendo uso de los recursos lingüísticos disponibles.
- Una tarea requiere poner en marcha procesos de uso de la lengua que reflejen los procesos que tienen lugar en la comunicación en “el mundo real”.
- Una tarea requiere el uso de cualquiera de las cuatro destrezas.
- Una tarea pone en juego procesos cognitivos tales como seleccionar, clasificar, secuenciar, razonar y evaluar diferente información.
- Una tarea tiene una finalidad y un resultado claramente definidos que servirán para evaluar el cumplimiento de la misma.

El ‘Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación’ (MCERL, versión en español, Consejo de Europa 2002: 155), por su parte, describe así las tareas que realizamos en la vida diaria:

Las tareas forman parte de la vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo o profesional. La realización de una tarea por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico.

Es primordial, sin embargo, resaltar que en el aprendizaje mediante tareas la importancia dada a la comunicación, como elemento imprescindible para la adquisición, va acompañada de una atención rigurosa a la forma --- esencial para el desarrollo de la competencia lingüística --- a través de diferentes procedimientos, tanto curriculares como metodológicos (Skehan 1996, Ellis 2003).

Por último, desde una perspectiva pedagógica, este modelo didáctico se basa en una concepción cognitiva/constructivista del aprendizaje de lenguas extranjeras, que subraya el papel de la actividad mental constructiva del alumno, inmerso en un proceso continuo de construcción, reestructuración y apropiación de conocimientos, lo que le convierte en agente activo de su propio aprendizaje (Byalistok 1978, McLaughlin 1987, Liceras 1992, Skehan 1998, Baralo 1998, Williams y Burden 1999). En una concepción de esta naturaleza cobran especial importancia el aprendizaje significativo, el trabajo centrado en el alumno, las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de la autonomía (O'Malley y Chamot 1990, Oxford 1990, Wenden 1991, Martín Peris 2000, Villanueva 2002, Fernández 2004).

4. Tendencias postcomunicativas: posindustrial, posmoderno

El prefijo *post-*, de procedencia latina, significa 'detrás de' o 'después de' y tiene una clara referencia temporal e ideológica. No sólo se refiere a algo posterior a una determinada época o movimiento o tendencia, sino que aporta un significado crítico, de reacción o de crisis de los valores sostenidos por el modelo anterior.

El término 'posindustrial' refiere a una sociedad moderna en la que la industria basada en la producción se ve desplazada por las nuevas tecnologías y las actividades financieras y especulativas, que ocasionan una crisis de modelos y de métodos en el mundo industrial. Más evidente todavía es el término 'postmoderno', referido a un movimiento que pone en crisis los valores de la modernidad. Estos valores se basan en principios tomados de la Ilustración y de la Revolución francesa, tales como la modernidad económica del libre mercado y la modernidad política del hombre como ciudadano, con libertad de opinión y derecho a la crítica. El fracaso de la ideología del progreso inevitable, eje de la Modernización teocrática se afronta hoy en día de maneras diversas y se manifiesta a través de una gran variedad de tendencias, muchas veces contradictorias, tanto en literatura, como en pintura, en arquitectura, en cultura o en economía.

Lo Postmoderno es muy difícil de definir, ya que no constituye una tendencia uniforme, un pensamiento único, sino justamente la ruptura en diferentes tendencias. Para Habermas (1999), la posmodernidad se presenta

como antimodernidad y se observa, por ejemplo, en los jóvenes conservadores, que defienden lo subjetivo liberado de las obligaciones del trabajo y la utilidad; con esta experiencia dan un paso fuera del mundo moderno.

Lyotard (1979) critica la sociedad actual postmoderna por el realismo del dinero, que se acomoda a todas las tendencias y necesidades, siempre y cuando tengan poder de compra. Defiende la pluralidad cultural y critica los metadisursos, sean idealistas, iluministas, cristiano, marxista o liberal, incapaces de conducir a la liberación. La cultura postmoderna se caracteriza por la incredulidad con respecto a los metarelatos, invalidados por sus efectos prácticos y actualmente no se trata de proponer un sistema alternativo al vigente, sino de actuar en espacios muy diversos para producir cambios concretos. Para Ballesteros (1989: 170) la postmodernidad tiene una tendencia decadente, pero también desarrolla cada vez más una tendencia resistente,

que se empeña en resistir contra la injusticia, inhumanidad y cretinismo creciente de nuestro mundo y coloca como metas fundamentales la lucha a favor de la paz y en contra de los bloques militares, la defensa de la frugalidad ecológica contra el despilfarro consumista y de la solidaridad ecuménica contra la indiferencia individualista.

En este trabajo interpretamos un sentido de la postmodernidad que implica también la defensa de la pluralidad cultural y la riqueza de la diversidad.

El movimiento posmoderno se manifiesta en diferentes tendencias durante la segunda mitad del siglo XX. A pesar de la diversidad de las corrientes postmodernas, existe una idea que subyace en todas ellas y que se relaciona con un cierto fracaso en los intentos de una renovación profunda de la vida social, económica, artística y cultural actual. No es fácil caracterizar de manera clara y definitiva el movimiento postmoderno, justamente porque se trata de un tema coetáneo, contemporáneo y sin resolución ni nuevas propuestas definitivas para lo que se critica.

Nuestro interés en este trabajo es establecer relaciones conceptuales entre el significado de postcomunicativo, aplicado a la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras y el significado de los nuevos términos contruidos con el prefijo *post-* para describir tendencias actuales en los ámbitos ya indicados. A pesar de esta dificultad, nos parece sugerente aplicar al término postcomunicativo los rasgos semánticos de *actual, ecléctico, humanista, diverso, pluridisciplinar*, aunque también el prefijo *post-* sugiere una falta de sistema, de unidad, de respuesta única, de autoridad intelectual y científica y de credibilidad ante los grandes discursos institucionalizados. Y quizás algo de todo esto encontramos en la gran diversidad de tendencias que se están manifestando en la actualidad en el ámbito de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas no nativas.

5. Tendencias postcomunicativas en la enseñanza de lenguas

Como decíamos al comienzo, en los finales del siglo XX y los albores del siglo XXI se ha incorporado el prefijo “post-“ al enfoque comunicativo y se empieza a observar el uso del adjetivo postcomunicativo para las tendencias más actuales o más vanguardistas en la enseñanza de lenguas (Brockley 2007 a y b).

Hoy podemos entender los enfoques postcomunicativos como nuevos caminos que buscan aportar soluciones metodológicas apropiadas a las diferentes necesidades y situaciones de aprendizaje de una lengua nueva. Cada vez es más evidente que ninguna metodología es la ideal para todos los alumnos ya que, cuando las analizamos en relación con un grupo concreto de alumnos, a todas les podemos encontrar puntos fuertes y puntos débiles. Más que como la aplicación rigurosa de un método, desde una perspectiva postcomunicativa, el aprendizaje de una lengua se entiende como un proceso de adaptación a diversos contextos, ámbitos y motivaciones así como de adopción de las prácticas didácticas más adecuadas.

En los años transcurridos desde los comienzos del enfoque comunicativo, en la década de los 70, y los primeros años de aplicación, en los 80, la enseñanza de lenguas ha evolucionado, se ha revitalizado y ha tomado nuevas formas asumiendo aportaciones posteriores a los comienzos de dicho enfoque, que han resultado sumamente enriquecedoras y que pueden situarse dentro del paradigma postcomunicativo. Nos referimos a aportaciones:

- provenientes de una continua reflexión sobre la lengua como instrumento de comunicación;
- provenientes de la profundización en la descripción de la competencia comunicativa y de sus diferentes componentes, así como en las maneras de desarrollarlos;
- provenientes de la profundización en el estudio de los procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición de la lengua, del papel primordial que juega la participación en situaciones de comunicación así como de sus implicaciones para el aprendizaje;
- provenientes de la profundización en el estudio de la necesidad de prestar atención a la forma de manera rigurosa y de diferentes procedimientos para realizarlo;
- provenientes de las teorías cognitivas/constructivistas del aprendizaje, y de sus implicaciones para el aula;
- provenientes de la profundización en el concepto de autonomía en el aprendizaje y en maneras de desarrollarla;
- provenientes de un reconocimiento de la importancia de la atención a factores afectivos que inciden en el aprendizaje;
- provenientes de la consideración del aula como espacio social de aprendizaje, en el cual la interacción y el trabajo colaborativo juegan un papel de suma importancia;
- provenientes de la profundización en el estudio de diversos aspectos curriculares y didácticos que facilitan los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera.

En una perspectiva postcomunicativa se tienen en cuenta todas estas aportaciones. En el ámbito europeo ha marcado una fuerte impronta la publicación del “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación” (MCERL) por el Consejo de Europa en 2001. Este documento asume muchas de las aportaciones mencionadas arriba. Existen además otros factores que necesitan atención, en un enfoque postcomunicativo, cuestión que tratamos a continuación.

Si nos centramos en los alumnos, un factor determinante son los diferentes contextos y ámbitos en los que los alumnos tendrán o podrán tener que actuar en LE. El MCERL (Consejo de Europa 2002: 49) hace un estudio muy pormenorizado de estos ámbitos, que introduce con la siguiente afirmación:

Cada acto de uso de la lengua se inscribe en el contexto de una situación específica dentro de uno de los ámbitos (esferas de acción o áreas de interés) en que se organiza la vida social. La elección de ámbitos en los que se prepara a los alumnos para que sean capaces de actuar tiene consecuencias de largo alcance para la selección de situaciones, propósitos, tareas, temas y textos que configuran los materiales y las actividades de enseñanza y de examen.

A continuación (MCERL 2002: 52-53) enumera los ámbitos que “puede resultar útil distinguir, teniendo en cuenta los propósitos generales de aprendizaje y enseñanza de lenguas”: el ámbito personal, público, profesional y educativo y examina las situaciones externas que afectarán la forma en que se actuará en cada uno de ellos, describiéndolas en función de los siguientes parámetros:

- el lugar donde ocurren (p.e. hogar, calle, hospital);
- las instituciones u organizaciones que entran en juego (p.e. universidad, empresa, familia);
- las personas implicadas (p.e. policías, compañeros de trabajo, familiares y amigos);
- los objetos del entorno para la situación elegida (p.e. herramientas, mobiliario, documentos oficiales);
- los acontecimientos que tienen lugar en la situación elegida (p.e. vacaciones, enfermedades, entrevistas);
- las acciones realizadas por las personas implicadas (procedimientos administrativos, matriculación, acontecimientos familiares);
- los textos que se pueden encontrar dentro de la situación elegida (p.e. formularios, folletos publicitarios, manuales de instrucciones)

Otro aspecto determinante son las diversas motivaciones para aprender una lengua que tienen diferentes grupos de alumnos. Pueden aprenderla porque la necesitan en relación con su trabajo, o por razones académicas, o por un interés especial en la cultura de esa lengua, o para comunicarse con familiares extranjeros, o como herramienta durante los viajes. Otro grupo numeroso de personas puede necesitarla porque se han instalado en un país extranjero, donde necesitan desenvolverse en prácticamente todos los ámbitos, para muchos, muy especialmente, en el ámbito laboral. Por otra

parte un gran número de jóvenes estudian una LE, no como elección personal sino porque forma parte de su programa de estudios. Todas son motivaciones o razones que afectan la forma de realizar su aprendizaje.

La gran variedad de motivaciones que mueven a las personas a aprender una lengua extranjera ha tenido efecto sobre aspectos curriculares. Por ejemplo, se ha ampliado el abanico de posibilidades para la creación de cursos con fines específicos: LE para personas inmigrantes, para asistentes sociales, para mediadores sociales, para taxistas, para policías de tráfico, para empleados de hostelería, para universitarios que necesitan desarrollar su competencia en expresión escrita a nivel académico. Asimismo, en los últimos años, con el fin de adecuarse a los intereses y necesidades de los alumnos, se ha diversificado a gran escala la variedad de tipos de cursos que se pueden diseñar, además de los cursos convencionales, que ya de por sí ofrecen un amplio repertorio. Como ejemplo de esta gran variedad podemos mencionar el aprendizaje a través de contenidos, ya sean cursos por contenidos académicos, en centros escolares o universitarios, o cursos relacionados con temas de interés para grupos concretos. Dentro de esta segunda categoría, se pueden diseñar, por ejemplo, cursos de lengua a través del cine, del teatro, de la prensa o de otros medios, de la pintura, del flamenco, del tango, del jazz, de la cocina, de tradiciones de países donde se habla la lengua meta, de la arquitectura, de la historia, de canciones y cantantes, de la vida cotidiana en una población concreta, entre otros temas.

No sólo existe una gran variedad en la estructura de los cursos. También encontramos diversidad en los contextos en los que se aprende la LE, que ya no son exclusivamente contextos educativos tradicionales como escuelas, universidades, academias, centros culturales, sino que pueden incluir casos como LE para reclusos penitenciarios, LE para personas que trabajan en alta mar, LE en campamentos juveniles, LE durante un crucero, o incluso el aprendizaje dentro de la línea de aprendizaje-servicio (*service learning*). Asimismo la diversidad atañe a los medios a través de los cuales se puede realizar el aprendizaje. Por un lado, cada vez más los cursos presenciales comparten su lugar con el aprendizaje en entornos virtuales. Por otro, en los últimos años se ha incrementado considerablemente la aplicación de las nuevas tecnologías y recursos TIC (p.e. las WebQuest en el aprendizaje de lenguas extranjeras), un campo que, no obstante, necesita aún un desarrollo mucho más profundo y eficaz.

Desde una perspectiva didáctica, es necesario profundizar en la búsqueda de formas de dotar al programa, de manera efectiva, con una orientación hacia la acción: hacia la capacitación de los alumnos para hacer cosas a través de la lengua. Con ese fin es importante continuar buscando las maneras más eficaces de desarrollar equilibradamente las subcompetencias que componen la competencia comunicativa: lingüística, pragmática/discursiva, sociolingüística y estratégica. También dentro de esta línea, se necesita encontrar formas de hacer realidad la construcción del proceso de enseñanza/aprendizaje alrededor de la participación en situaciones de comunicación, como elemento fundamental para la

adquisición, es decir, aprender en el uso y para el uso. En su dimensión didáctica, el diseño de una programación curricular abierta a las tendencias más actuales necesita asimismo prestar atención al desarrollo de las estrategias de comunicación y las estrategias de aprendizaje.

También es interesante encontrar formas en que puede explotarse el concepto de competencia plurilingüe. La competencia plurilingüe es la competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las diferentes lenguas se relacionan entre sí e interactúan (MCERL). Se refleja, por ejemplo, cuando los interlocutores cambian de una lengua o un dialecto a otro, explotando así la habilidad que tiene cada uno para expresarse en una lengua y para comprender otra, o cuando una persona recurre al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto, escrito o hablado, en una lengua previamente «desconocida», reconociendo palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva. En situaciones distintas una persona pueda recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto.

Como mencionamos en el apartado 3, en una perspectiva postcomunicativa, el aprendizaje mediante tareas cobra especial relevancia ya que las tareas y los principios que subyacen al trabajo mediante tareas pueden resultar apropiados para aplicar prácticamente todos los aspectos tratados más arriba. No sólo pueden resultar apropiados sino que muchos profesionales consideran que facilitan su aplicación (Martín Peris 2000, Fernández 2001 y 2003; Ellis 2003). Asimismo, por su enorme flexibilidad, el trabajo mediante tareas se presta a todo tipo de cursos, tanto los convencionales como los que acabamos de mencionar.

6. A modo de conclusión

Reflexionando con perspectiva histórica, podemos asumir que, en el ámbito de la enseñanza de lenguas no nativas, el enfoque comunicativo constituyó un avance sustancial e incuestionable en la consecución de objetivos que capacitaban a los aprendientes de lengua para ser usuarios competentes en diferentes situaciones y necesidades de comunicación. Pero también hemos de admitir que, en su aplicación práctica a la docencia, se habían llegado a radicalizar ciertos principios, de tal manera que se llegaba a los extremos de negar toda posibilidad de atender en las clases a las formas de la lengua, esto es, a la gramática, en aras de la comunicación. En algunos casos, algunos formadores de profesores llegaron a descartar todo lo que no fuera material auténtico, criticaban el *input* elaborado de los materiales didácticos editados, sólo se admitía la comunicación en la lengua meta, no se aceptaba ningún tipo de ejercicios que repitiera alguna estructura resistente para la interlengua. Nada sorprendente, ya que es lo que suele ocurrir en los primeros momentos de reacción ante una teoría y una metodología determinada.

Una vez afianzados y asimilados los principios básicos de los enfoques comunicativos, no se han detenido las búsquedas por mejorar las metodologías y hacerlas más eficaces, incorporando aportaciones valiosas provenientes de diversos campos. El objetivo esencial sigue siendo que el que aprende la lengua nueva sepa qué hacer, cómo y cuándo hacerlo en situaciones de comunicación inéditas, o problemáticas y complejas.

Hoy podemos entender los modelos postcomunicativos como nuevos caminos que buscan aportar soluciones metodológicas más eficaces y apropiadas a las diferentes necesidades y situaciones de aprendizaje de una lengua nueva. Los productos postcomunicativos pueden ser muy variados, tales como, los diseños de cursos por competencias, por tareas o por proyectos, los cursos de contenidos y el aprendizaje en entorno virtuales. Pueden responder a necesidades específicas de los niños, de los entornos profesionales, de la inmigración, de los contactos asimétricos y del desarrollo de sólo algunas actividades comunicativas de forma más específica. Estos productos postcomunicativos parecen más flexibles y más integradores de diversas secuencias didácticas y de tipologías de actividades o tareas diferentes, más o menos formales, más o menos discursivas, más o menos interculturales. De ahí que muchas veces se asocie los post-manifestaciones diversas, heterogéneas y eclécticas.

No nos preocupa el eclecticismo como conclusión final de una experiencia rica en el aula y de una formación integral que aborde todo el conjunto de tendencias que hemos tratado más arriba, que nos permite decidir con certeza si lo que necesita un alumno, ante una dificultad de comunicación determinada, es el apoyo del experto o de los compañeros para resolver una tarea, o un apoyo emocional a su autoestima para saber que puede encontrar la información que necesita y transmitirla en la lengua nueva, o que le vendría bien un ejercicio estructural para conseguir el hábito de una expresión que se le resiste. Lo que nos preocupa es que los profesores neófitos, poco formados o poco preocupados por la gestión de una docencia eficaz se sitúen en el espacio conceptual ecléctico del todo vale, sin saber ni cómo, ni cuándo, ni qué, ni por qué, ni para qué seleccionar un contenido y un procedimiento didácticos al servicio de un determinado objetivo de comunicación en la lengua que está enseñando.

Pero estamos seguras de que las tendencias postcomunicativas en la enseñanza/aprendizaje de lenguas no nativas enriquecen las posibilidades de diseños de unidades didácticas y de cursos y por tanto satisfacen mejor las diferentes necesidades de los usuarios de tales lenguas.

Y creemos firmemente en la formación de los profesores, desde los distintos ángulos de la lingüística aplicada y de la didáctica, como manera de superar los posibles riesgos de un eclecticismo metodológico indiscriminado.

Referencias bibliográficas

- AAVV: Equipo pedagógico Nebrija. 1997. *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Baralo, M. 1998. *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Bialystok, E. 1978. "A theoretical model of second language learning". *Language Learning* 28: 69-83.
- Breen, M. 1984. Process syllabuses for the language classroom. En Brumfit, C. (ed.) *General English syllabus design*. Oxford: Pergamon Press.
- Breen, M. 1987 (*en español 1990*). "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas". *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8 y en "El enfoque por tareas: de la fundamentación teórica a la organización de materiales didácticos", Centro Virtual Cervantes [Documento de Internet disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/default.htm]
- Brockley, T. 2007. *Approaches to ESL Instruction – Two Prevailing Trends*. [Documento de Internet disponible en http://www.lang-works.com/index_files/ESLInstructionTrends.html]
- Brockley, T. 2007. *Approaches to ESL Instruction – The Eclectic Paradigm*. [Documento de Internet disponible en http://www.lang-works.com/index_files/ESLInstructionTheEclecticParadigm.html]
- Canale, M. 1983. "From communicative competence to communicative language pedagogy" En: Jack C. Richards & Richard W.Schmidt. (Eds.) *Language and communication*. London: Longman.
- Candlin, C. 1987. (*en español 1990*) *Hacia la enseñanza del lenguaje mediante tareas. Comunicación, lenguaje, y educación, 7-8 (original en inglés, 1987)* y en breve en "El enfoque por tareas: de la fundamentación teórica a la organización de materiales didácticos", [Documento de Internet disponible en Centro Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/default.htm]
- Consejo de Europa (2001): (*en español 2002*) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes – Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002. [Documento de Internet disponible en <http://cvc.cervantes.es>]
- Crookes, G. and S. Gass (eds.) 1993. *Tasks and language learning: integrating theory and practice*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Ellis, R. 1985. *Understanding second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2005. “La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza”. Biblioteca Virtual redELE [Documento de Internet disponible en <http://www.mec.es/redele/biblioteca>]
- Estaire, S. 2009. *El aprendizaje mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen (en imprenta).
- Fernández, S. (Coord.) (2001): *Tareas y proyectos en clase*. Madrid. Edinumen
- Fernández, S. 2003. *Propuesta curricular y marco europeo de referencia: desarrollo por tareas*. Madrid: Edinumen.
- Fernández, S. 2004. “Las estrategias de aprendizaje”, “La subcompetencia estratégica” y “Los contenidos estratégicos” en Santos, I y Sánchez Lobato, J (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/ lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Fotos, S. y Ellis, R. 1991. Communicating about grammar: a task-based approach. *TESOL Quaterly*, 25/4: 605-628.
- Hymes, D.H. 1972. “On communicative competence”. En J. Pride y J. Holmes (eds)
- Habermas, J. 1999. *La constelación posnacional*. Madrid. Taurus
- Liceras, J.M. 1992. *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid, Visor.
- Long, M. 1984. The Design of Classroom Second Language Acquisition: towards task-based language teaching , en Hyltenstarm, K. y Pienemann, M. (eds.), *Instructural and Social Implications of Second Language Acquisition Research*, Clevedon, Avon, Multilingual Matters.
- Long, M. 1985. “A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-based Language Training” en Hyltenstarm, K. y Pienemann, M. (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, London, Multilingual Matters.
- Long, M. 1991. Focus on form: a design feature in language teaching methodology”, en K. de Bot, R. Ginsberg, and C. Kramersch (eds.) *Foreign Language research in crosscultural perspective*: 39-52 John Benjamin. Amsterdam.
- Long, M. y Crookes G. 1992. *Three approaches to task-based syllabus design*. *TESOL Quaterly* 26/1:27-56.
- Lyotard, J.F. 1979 (1989) *La condición postmoderna: Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Llobera. M. (coord.) 1995: *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid. Edelsa.

- Martín Peris, E. 2000. "La Enseñanza Centrada en el Alumno". *Frecuencia-L* 13, Madrid: Edinumen y "El enfoque por tareas: aspectos metodológicos y ejemplos de unidades didácticas" Centro Virtual Cervantes: [Documento de Internet disponible en breve en http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/default.htm]
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of second language learning*. Londres, Edward Arnold.
- Melero, P. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid. Edelsa.
- Nunan, D. 1989 (*Versión en español, 1996*). El diseño de tareas para la clase comunicativa. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. y A. Chamot 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Rowley, Mass., Newbury House.
- Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (eds.) (2004): *Vademécum para profesores de español como lengua segunda*. Madrid. SGEL.
- Skehan, P. 1996. A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics* 17: 38-62.
- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Slagter, P. (1979): *Un nivel umbral*. Estrasburgo. Consejo de Europa.
- Villanueva, M.L. 2002. "Los Estilos de Aprendizaje ante los Retos de la Europa Multilingüe", en Miquel, L. Y Sans, N. (Coord.), *Didáctica del Español como Lengua Extranjera: E/LE 5*, Colección Expolingua, Madrid: Fundación Actilibre.
- Wenden, A. 1991: *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.
- Widdowson, H.G. 1978. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, M. y Burden, R. 1999. *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, J. 1996. *A Framework for Task-based Learning*. Harlow, Longman.

Al día

Recursos para el estudio del léxico disponible Presentación del portal Dispolex

María Cecilia Ainciburu
Universidad Antonio de Nebrija
Università degli Studi di Siena (Italia)

Entendemos por "léxico disponible" el conjunto de palabras que los hablantes tienen en su lexicón mental y que utilizan bajo las condiciones que dicta un tema concreto que quieren comunicar. El estudio del léxico disponible tiene, entonces, como objetivo la recogida y el posterior análisis del léxico de una determinada comunidad de habla a través del cual se intenta descubrir qué palabras sería capaz de usar un hablante en determinadas situaciones comunicativas.

Contraponemos lo que conocemos como "léxico básico" o sea el compuesto por las palabras más utilizadas en una lengua (en general palabras "función": como adverbios, pronombres o preposiciones), con este otro tipo de léxico -ligado a situaciones comunicativas-, compuesto por palabras "contenido" y mayoritariamente por sustantivos referidos a realidades concretas. Resultan dos caras diferentes del mismo objeto de estudio que es el léxico fundamental de una lengua.

El léxico disponible se comenzó a estudiar en los años 50 del pasado siglo en países francófonos como Francia y Canadá. En principio los estudios se anclaron en las diferentes lenguas maternas. La línea de investigación más fecunda permanece desde entonces en el campo de la léxico-estadístico y asume un carácter fuertemente cuantitativo. En los últimos treinta años la disponibilidad de herramientas informáticas de trabajo con corpus ingentes han permitido aplicaciones de verdadera índole multidisciplinar en campos ligados a la psicolingüística, a la sociolingüística y a la dialectología. En los último 10 años muchas investigaciones aportan datos empíricos en situaciones de lenguas en contacto del bilingüismo al aprendizaje institucional de lenguas extranjeras.

El Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible dirigido por el profesor Humberto López Morales es la referencia obligada para la investigación de esta área referida a la lengua española. Este proyecto tiene como objetivos declarados (www.dispoplex.com/info/el-proyecto-panhispanico):

Elaborar diccionarios de Disponibilidad Léxica para las diversas zonas del mundo hispánico. La homogeneidad de criterios permitirá establecer comparaciones de tipo lingüístico, etnográfico y cultural, dibujar áreas de difusión y, en general, servirá de punto de partida para análisis posteriores.

Esa elaboración prevé los siguientes pasos:

- Selección de la muestra. Está compuesta por estudiantes de nivel preuniversitario (último curso del bachillerato) a fin de que los resultados no se vean contaminados por los tecnicismos adquiridos en el nivel universitario, los cuales se alejan de la norma de la comunidad. El patrón es mantener homogénea la edad y el nivel cultural de los informantes (estudiantes del curso inmediatamente anterior a la entrada en la Universidad) y subcategorizarlos de acuerdo con una serie de variables.
- Recogida de materiales mediante encuesta.
- Transcripción de los materiales y su homogeneización mediante los protocolos de edición convenidos.
- Cálculo de la disponibilidad léxica global y por campos y grupos de informantes, lo que llevará a configurar los diversos apartados del diccionario.
- Publicación del diccionario.

Existe una página web del Proyecto que pone en comunicación a los miembros de los diferentes grupos que trabajan en investigaciones similares y que presenta la información actualizada y convoca los "Encuentros sobre disponibilidad léxica". Es posible suscribirse para obtener una identificación y acceder al precioso material del portal (Figura 1): el banco de datos bibliográfico con los trabajos de recolección de muestras de diferentes países hispanohablantes y bibliografía más general sobre la estructuración del lexicón y un banco de datos.

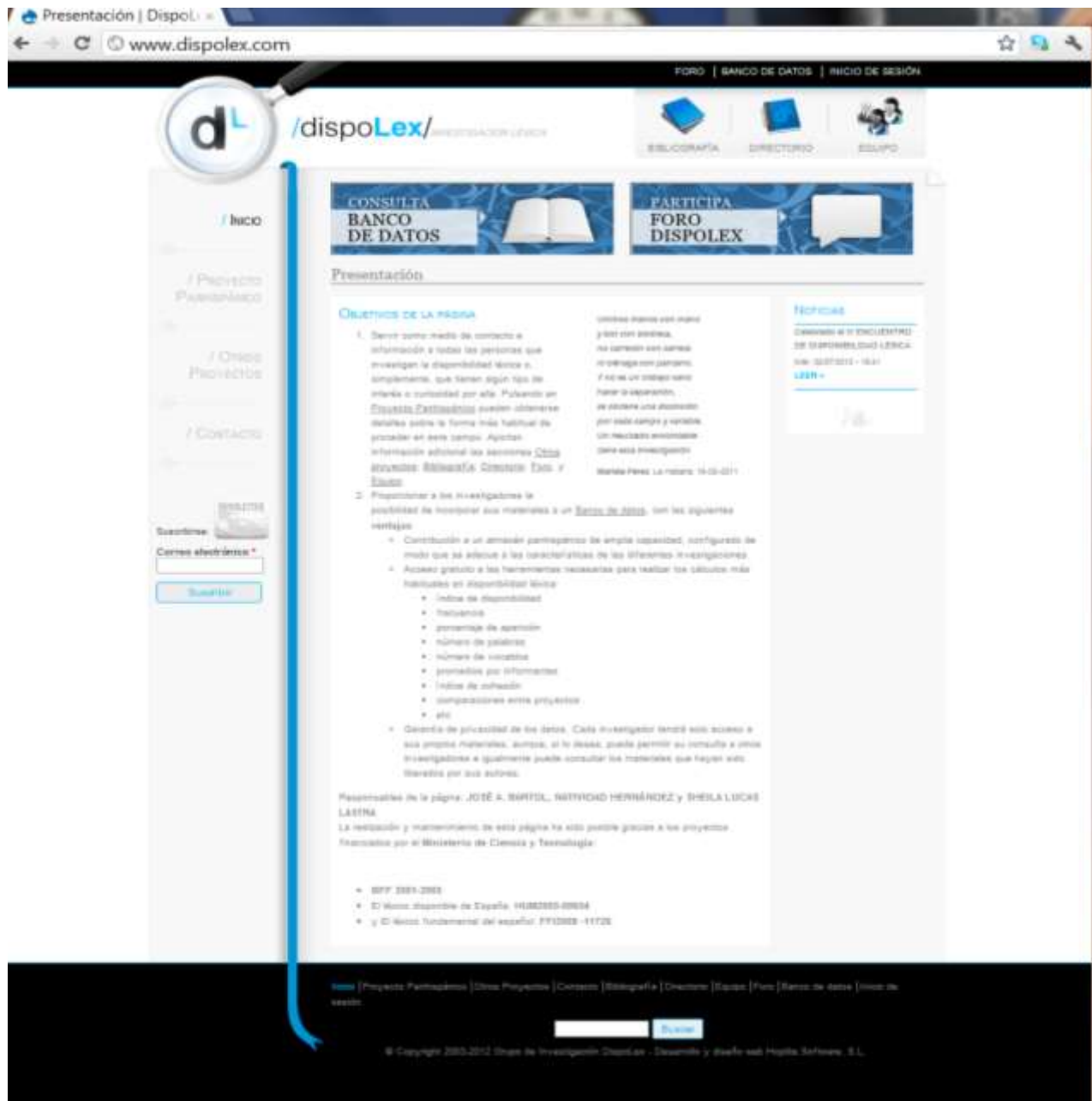


Figura 1. Portal del proyecto DispoLex

Dentro del Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible constituyen proyectos consolidados con publicación de diccionarios, además de Puerto Rico -pionero por mano de Humberto Morales-, la República Dominicana, Chile y Costa Rica, y se encuentran ya en trabajos de recopilación y revisión en Cuba, Panamá, Colombia, Argentina, Honduras y Paraguay. En España, hay publicaciones parciales relativas al léxico disponible de Madrid, Canarias, Andalucía, Castilla y León, Asturias, Valencia y Aragón y se están

realizando otros referidos al País Vasco, Galicia, Cataluña, Castilla-La Mancha, La Rioja, Navarra, Murcia, Extremadura y las Islas Baleares.

En los últimos años, la situación de lengua de herencia de los grupos hispanos en EEUU y del léxico disponible de alumnos de español como lengua extranjera ha comenzado a tomar cuerpo. Se han presentado tesis doctorales y trabajos de mayor envergadura. A disposición en el portal Dispolex, los relativos a “Alumnos extranjeros de E/LE” de la Universidad de Salamanca y “Estudiantes finlandeses de E/LE” de la Universidad de Turku (Finlandia), ambos ya publicados.