



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

**El aprendizaje del español para el alumnado
estadounidense de lengua materna inglesa:
‘Errores en el uso de los pronombres y de los
determinantes’**

Alumno/a: Ogallar Gómez, Adrián

Tutor/a: Martínez-Atienza de Dios, María

Dpto: Ciencias del Lenguaje (Universidad de Córdoba)

Diciembre, 2019

Resumen:

En el presente trabajo, se expone un estudio sobre el aprendizaje del español para el alumnado estadounidense de lengua materna inglesa. Así, intentaremos detectar cuáles son los problemas característicos de dicho perfil de alumnado y analizarlos en cuanto a factores como la instrucción del aspecto gramatical del sistema lingüístico español y el aspecto de su variación dialectal. Con la realización de dicho estudio, podremos aportar posibles soluciones al docente de ELE en el proceso de enseñanza del español y poder entender las necesidades de esta tipología de alumnado.

Palabras clave:

Enseñanza de ELE, aprendizaje de ELE, dificultades del discente de ELE, el español de Estados Unidos, variación dialectal

Abstract:

In this paper, a study on ‘the process of learning Spanish for American students whose mother tongue is English’ is presented. Thus, we will try to detect what are the characteristic problems of this student profile and analyze them attending factors such as the instruction of the grammatical aspect of the Spanish language system and the aspect of its dialectal variation. With the completion of this study, we can provide possible solutions to the Spanish teachers in the process of teaching the Spanish language and understand the needs of this type of students.

Keywords:

Teaching Spanish, learning Spanish, difficulties of the Spanish student, the Spanish of the United States, dialectal variation

Tabla de contenidos

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS	2
3. METODOLOGÍA	3
4. ESTADO DE LA CUESTIÓN: REVISIÓN CRÍTICA.....	5
4.1. La situación del español en Estados Unidos	5
4.1.1. Cuestión demográfica: panorama actual.....	5
4.1.2. Aspectos sociolingüísticos del español estadounidense	7
4.1.3. Aspectos educativos del español en Estados Unidos	9
4.2. Desafíos en el proceso de aprendizaje del español para el alumnado estadounidense	10
4.2.1. Metodologías de enseñanza y aprendizaje de ELE	10
4.2.2. Complejidad de la enseñanza del español en los Estados Unidos.....	15
4.3. Algunas de las dificultades del español para el alumnado norteamericano	
20	
4.3.1. Uso y desuso de ‘vosotros’ y ‘ustedes’	21
4.3.2. La influencia de los ‘anglicismos’ en el uso del español	26
4.3.3. Errores de concordancia de género y número en sintagmas nominales de estudiantes de ELE.....	29
5. METODOLOGÍA DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS.....	31
5.1. Presentación del objeto de estudio.....	31
5.2. Resultados y discusión	33
5.2.1. Preferencia entre la forma personal ‘vosotros’ o ‘ustedes: resultados de las encuestas	33
5.2.2. La influencia de los anglicismos en el proceso de aprendizaje del español: resultados de las encuestas	41

5.2.3. Los errores frecuentes en la concordancia del género y número de un sintagma nominal: resultados de análisis	47
6. CONCLUSIONES.....	54
7. BIBLIOGRAFÍA.....	58
8. ANEXOS	64
8.1. Anexo I: Perspectiva histórica del español en Estados Unidos: el siglo XX	64
8.2. Anexo II: Fenómenos influyentes en el auge de la importancia del español	65
8.3. Anexo III: Panorama de la enseñanza de español en Estados Unidos	66
8.4. Anexo IV: Metodologías de la enseñanza de la L2 en el siglo XX	69
8.4.1. La tradición gramatical en la enseñanza del español.....	69
8.4.2. El método natural	71
8.4.3. El método directo	71
8.4.4. La metodología de componente y base estructural.....	72
8.4.5. Los programas nocional-funcionales.....	74
8.5. Anexo V: La metodología comunicativa	76
8.6. Anexo VI: Enfoque comunicativo, por tareas y orientado a la acción.....	77
8.7. Anexo VII: La variedad diatópica: nociones e ideas principales	78
8.8. Anexo VIII: El denominado ‘spanglish’	79
8.9. Anexo IX: Cuestión que plantea el fenómeno de la variación dialectal del español de América.....	81
8.10. Anexo X: ¿Qué español debemos enseñar? Construcción del modelo de lengua orientado a la variedad: factores determinantes	82
8.11. Anexo XI: Gráficos adjuntos.....	84
8.12. Anexo XII: Ilustraciones adjuntas.....	85
8.13. Anexo XIII: Tablas adjuntas.....	87
8.14. Anexo XIV: Encuestas	88

8.14.1. Plantilla de la encuesta sobre el uso de ‘ustedes/vosotros’	88
8.14.2. Plantilla de la encuesta sobre los ‘anglicismos’	89

Índice de gráficos

Gráfico 1: Porcentaje de latinos que hablan inglés.	8
Gráfico 2: Uso de 'vosotros/ustedes' en el español europeo.	23
Gráfico 3: Uso de 'vosotros/ustedes' en el español americano.	25
Gráfico 4: Número de respuestas elegidas según 'vosotros' o 'ustedes'.	35
Gráfico 5: Aprendizaje del español mediante la educación.	37
Gráfico 6: Resultados de la encuesta sobre la preferencia entre 'ustedes' y 'vosotros'. ...	38
Gráfico 7: Fuentes de las encuestadas que prefieren el uso de 'ustedes'.	39
Gráfico 8: Número de respuestas elegidas sobre el uso de 'anglicismos'.	43
Gráfico 9: Aprendizaje del léxico español mediante la relación con hispanohablantes.	45
Gráfico 10: Resultados de la encuesta sobre la preferencia entre el léxico español de América y España.	46
Gráfico 11: Fuentes de las encuestadas que prefieren el uso de los 'anglicismos'.	46
Gráfico 12: Categorías de las fuentes de los errores por omisión del artículo.	51
Gráfico 13: Comparación de idiomas impartidos en las escuelas secundarias con programas de lengua extranjera.	66
Gráfico 14: Comparación de idiomas impartidos en las escuelas primarias con programas de lengua extranjera.	66
Gráfico 15: Distribución de programas de lenguas extranjeras.	67
Gráfico 16: Alumnado universitario matriculado en lenguas extranjeras en 2016.	68
Gráfico 17: Origen de la población latina en Estados Unidos.	84

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, el campo de la enseñanza de español como lengua extranjera (a partir de ahora, ELE) ha experimentado una gran expansión, ocupando un capítulo en estudios teóricos y prácticos de disciplinas como la antropología, la psicología, la lingüística, la sociología o la psicolingüística. Es sabido que aprender un idioma ofrece muchas oportunidades, y precisamente esto es lo que impulsa a muchas personas a aprender la lengua española. No obstante, pese a su gran avance en la investigación y aplicación en la pedagogía de lenguas, aún existen numerosas cuestiones en relación con este campo.

Debido a esta falta de conocimiento, un profesor de ELE tiende a pensar en las numerosas dificultades y problemas que un alumno de una nacionalidad diferente a la suya puede tener en el aprendizaje de español. Así, se puede entender que la enseñanza de ELE es un aspecto individual, es decir, que variará dependiendo de numerosos factores (país de origen, edad, idioma, cultura, problemas individuales, etc.), derivando en el hecho de que no exista una forma única a la hora de enseñar español. Por ello, para abordar esta tarea, un docente de ELE debe basarse en las necesidades y características de su alumnado (Santos de la Rosa, 2012).

Sin embargo, encontrar las necesidades de los alumnos puede a veces llegar a ser un desafío para el docente. La mayoría de los estudios sobre ELE pretenden dar una respuesta al enigma basándose en el destinatario, en buscar qué presenta el discente para así encontrar una solución acorde con sus necesidades. Ahora bien, ¿se ha pensado alguna vez en los desafíos con los que se encuentra el docente sin atender a los alumnos? Antes de conocer y atender a las necesidades de los discentes, se debe pensar en la fase de preparación del docente ante la tarea de la enseñanza de una lengua extranjera.

El español no es una lengua usada por una determinada zona y con una única cultura. Por el contrario, es el tercer idioma más hablado, que cuenta con 577 millones de hispanoparlantes en el mundo (en 2017, aunque va aumentando). Así, se conoce que existen diversas formas de español, aunque se agrupan en dos grandes sectores: español de Latinoamérica y español de España (con sus respectivas variantes y diferentes usos) (Instituto Cervantes, 2017).

Así pues, las circunstancias arriba mencionadas han sido determinantes para el desarrollo de este trabajo. Por lo tanto, intentaremos investigar no solo las necesidades generales que presenta un aprendiente de ELE, sino que investigaremos, en particular, los problemas de aprender español para un angloparlante y, más aún, qué ocurre cuando se recibe influencia de dos variantes del español. Este estudio ha sido realizado en la Universidad ‘Smith College’, ubicada en Northampton, Massachusetts, Estados Unidos. Durante el curso 2018/19, disfruté de una beca de lector de español en esta universidad y, gracias al departamento de español y a una serie de docentes de ELE con los que tuve el placer de colaborar, pude analizar el modo en que se lleva a cabo el proceso de aprendizaje de ELE en alumnas estadounidenses.

Para este trabajo, nos hemos basado, por tanto, en el análisis de las producciones de un grupo de alumnas norteamericanas, las cuales están en una fase media de aprendizaje de español, específicamente un nivel de lengua B1 (según el MCER). Este grupo de estudiantes parten con cierto conocimiento de español debido a diferentes causas que conoceremos más adelante, aunque no llegan a tener un total dominio de la lengua. La elección de dicho grupo está justificada: estamos ante estudiantes cuyo nivel es medio, por lo que consideramos que es un grupo del que podemos aún corregir malas conductas o hábitos de uso del español, así como observar con qué variedad dialectal del español se encuentran más familiarizados. De esta forma, podemos enfocar la enseñanza de ELE de acuerdo con las necesidades que el alumno presente y entender el porqué de algunos de sus errores.

2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Este es un trabajo de Lingüística aplicada, en particular de adquisición de la L2, que en nuestro caso es el español. Asimismo, se refiere a un contexto en el que el proceso de aprendizaje cuenta con una serie de dificultades que lo hacen peculiar por los factores externos que influyen en este.

Así pues, pretendemos dar cuenta de algunos de los desafíos que se encuentra un aprendiente de ELE norteamericano cuya lengua materna es el inglés y, a partir de ello, (1) exponer la situación que presenta el español en este territorio y (2) cómo afecta a sus aprendientes.

Por otro lado, pretendemos conocer (3) si la metodología de enseñanza de ELE utilizada es la acertada, (4) cómo afronta al proceso de enseñanza de ELE el factor de la variedad dialectal del español y (5) cuáles son algunos de los errores característicos de dicho grupo de estudiantes.

Estudiaremos la influencia de la variedad dialectal del español en el proceso de enseñanza de ELE y, de esta forma, intentaremos (6) dar respuesta a nuestra hipótesis sobre la predominancia que tiene el español de América en Estados Unidos y el posible olvido que puede tener el español peninsular en este territorio. Además, si dicha hipótesis se confirma, (7) intentaremos ofrecer una posible alternativa para que el docente de ELE afronte dichos desafíos.

3. METODOLOGÍA

Para la realización de este trabajo haremos una bipartición en dos grandes bloques con una metodología diferente en cada uno de ellos. Por un lado, tenemos el bloque que presenta los fundamentos teóricos que enmarcan nuestra investigación y que sirven de base fundamentada para dar respuesta a algunos de nuestros objetivos y, sobre todo, para poder entender el contexto de nuestro caso práctico y poder dar justificación empírica de los resultados. Por otro lado, en el segundo bloque expondremos los datos obtenidos tras el análisis de ejercicios de los alumnos. Por tanto, para el análisis de datos nos centraremos en el alumnado como objeto de estudio. El primer bloque se dividirá en tres partes:

1. La primera parte, titulada ‘La situación del español en Estados Unidos’, pretende exponer los factores contextuales y el bagaje del español en dicho territorio, haciendo mención a una visión histórica para conocer el porqué de su importancia hoy en día, los porcentajes de comunidades que hablan dicho idioma y qué prestigio tiene para los nativos del país norteamericano. Asimismo, se incluirá un apartado para informar sobre el lugar que ocupa dicha lengua en las instituciones educativas. Con esto, buscamos conocer si los factores externos pueden ser influyentes para el alumnado a la hora de aprender el español.
2. En la segunda parte, ‘Desafíos en el proceso de aprendizaje del español para el alumnado estadounidense’, nos centraremos en la metodología de enseñanza en el país y cómo se afronta el aspecto de la variación dialectal del español.

Asimismo, intentaremos ubicar el papel de la gramática dentro de dicho panorama con el fin de intentar asociar el modo de enseñar con las complejidades de los estudiantes.

3. Finalmente, en la tercera parte, ‘Algunas de las dificultades del español para el alumnado norteamericano’, se expondrá una base teórica sobre los tres problemas observados en el aula de ELE de este grupo de estudiantes. Así, se pretende partir de un conocimiento para posteriormente hacer frente a los errores manifestados en los ejercicios de los aprendientes.

En cuanto al segundo bloque, el análisis de dichos problemas se basará en la propuesta de dos tipologías de encuestas para que el grupo de estudiantes refleje su preferencia entre alternativas pertenecientes a diferentes variedades dialectales del español. Con esto, pretendemos dejar constancia de si el español de América tiene más predominancia que el español peninsular. Por otro lado, analizaremos un número de redacciones elaboradas por los estudiantes con el fin de encontrar por escrito esa dificultad para afrontar la concordancia de género y número en los sintagmas nominales. Asimismo, el bloque que hace referencia al análisis y a los resultados obtenidos se subdivide en tres partes:

4. En esta parte nos centraremos en un aspecto gramatical: preferencia de uso entre ‘vosotros’ y ‘ustedes’. Para ello, realizaremos 31 encuestas a alumnas donde se presentan dos enunciados diferentes: uno se formula usando la forma personal ‘ustedes’ y otro ‘vosotros’. Así, las estudiantes deberán elegir la opción con la que estas se encuentren más familiarizadas, sabiendo que ambas formas son correctas y que corresponden a dos variedades dialectales diferentes.
5. Para el segundo caso práctico, utilizaremos la misma metodología y explicación que el anterior, aunque atendiendo al aspecto léxico. De esta forma, queremos corroborar la predominancia de una variedad sobre otra a través de la mayor familiarización de las estudiantes con los ‘anglicismos’ y el léxico español usado en América.
6. Como último caso práctico, utilizaremos una metodología y elemento diferente: tomaremos 39 redacciones de alumnas para analizar el problema de concordancia de género y número en los sintagmas nominales. Con ello, queremos demostrar la dificultad de aprendizaje de este aspecto para el

alumnado estadounidense, así como conocer cuál es la tipología de sintagma nominal que induce en mayor medida a error. Para ello, intentaremos clasificar dichos errores según el sintagma nominal en que aparezcan.

Además, el trabajo ha sido complementado con tablas, gráficos, ilustraciones, entrevistas y encuestas, con el fin de reflejar visualmente datos, porcentajes, contrastes y correcciones de informaciones diferentes.

4. ESTADO DE LA CUESTIÓN: REVISIÓN CRÍTICA

4.1. La situación del español en Estados Unidos

Estados Unidos es el país con más hispanohablantes de todo el mundo. El siglo XX¹ fue un punto de inflexión para la situación de la lengua española en dicho territorio y la fuente de la importancia que tiene la propia comunidad latina hoy en día. Esto ha derivado en la creciente demanda de español como lengua extranjera. El español ha pasado de ser un idioma que con frecuencia se aprendía con fines de turismo y por gusto, a llegar a ser una necesidad para la intercomunicación entre los propios estadounidenses. Este hecho se puede reflejar en la mayoría de las instituciones públicas, medios de comunicación e incluso, la propia cultura.

4.1.1. Cuestión demográfica: panorama actual

La lengua española se ha convertido en una ‘cuestión vital’ en territorio norteamericano. Atendiendo a su uso, dicha lengua ocupa el segundo lugar, después de la lengua inglesa, con una cifra de 48,6 millones de personas: 34,8 millones son hablantes de español mayores de 5 años y de diferentes nacionalidades, 11 millones son inmigrantes latinoamericanos indocumentados y se cree que existen 2,8 millones de personas que no son de origen latino pero que utilizan el español en casa (Carter, 2019).

El centro de análisis Pew² dedicó un estudio en 2011 para conocer los idiomas más empleados en Estados Unidos. Tras el análisis del censo durante dicho año, se pudo

¹ Véase Anexo I: ‘Perspectiva histórica del español en Estados Unidos: siglo XX’ para conocer la evolución del español durante dicho siglo.

² El ‘Pew Research Center’ es un centro de investigación que se encarga de tener informada y actualizada a su audiencia sobre los problemas, actitudes y tendencias de Estados Unidos y el resto del mundo. Realiza encuestas de opinión, investigaciones demográficas, análisis de contenidos y medios y otras investigaciones empíricas de la sociedad. Se trata de una institución que no se mantiene neutral ante el posicionamiento político (Pew Research Center, 2019).

constatar el gran uso del español en dicho territorio, quedando fuera del alcance de otros idiomas en uso, como el chino (2,8 millones), hindi y otras lenguas indias (2,2 millones), francés o creole (2,1 millones) y tagalo, idioma procedente de Filipinas y el sureste asiático (1,7 millones). Según los investigadores, «El número de hispanohablantes en Estados Unidos creció rápidamente en las décadas recientes, reflejando el arribo de nuevos inmigrantes latinoamericanos y el crecimiento de la población hispana» (Infobae, 2014).

En términos globales, no podemos negar la presencia del inglés frente a otras lenguas. En el mundo, hay más gente que habla chino mandarín o español como lengua materna, aunque con una cifra de 400 millones de hablantes nativos y más de 500 millones de angloparlantes adoptivos, la lengua inglesa se posiciona superior a nivel mundial frente a cualquier otra de las 6000 lenguas existentes en el mundo desde hace medio siglo (Carter, 2019).

Alrededor de los 60 millones de hispanos residen en los Estados Unidos actualmente, un país con una población de más de 325 millones de personas. Durante la década de 2008 a 2018 los latinos representaron el 52 % del crecimiento de la población estadounidense. Según el Centro de Investigación Pew, de 2005 a 2010 la población hispana aumentó en una media de 3,4 % por año, aunque la tasa ha decrecido. No obstante, dicha aceleración ha bajado un 2 % en el último año, únicamente sobrepasados por los residentes de origen asiático (Univision, 2019)³.

Actualmente la población latina representa el 18 % de la población (BBC, Latinos en Estados Unidos: las 10 ciudades en las que viven más hispanos, 2019). Se estima que la cifra de hispanos estadounidenses se duplicará en los próximos 30-40 años hasta alcanzar los 106 millones de un total de casi 400 millones en 2050. De esta forma, el cambio proyectado ascendería el porcentaje de latinos a más de un cuarto (alrededor del 26,6 %) (Hernández-Nieto & Gutiérrez, 2017).

Pese a que los datos demográficos del censo de Estados Unidos prevén ese aumento de la población latina de dicho país (hasta llegar a los 119 millones en 2060), el lingüista Phillip M. Carter de la Universidad Internacional de Florida afirma que las cifras no muestran verdaderamente los hechos actuales. A través del estudio del bilingüismo

³ Véase Anexo XII: 'Ilustración 3: Incremento de la población hispana'.

español-inglés en numerosos estados norteamericanos, Carter ha constatado que la lengua española no está conquistando el país, sino que, a pesar de los temores políticos por este idioma, el español no tiene una posición fuerte (Carter, 2019).

En cuanto a la distribución de la procedencia de dicha población, podemos afirmar que ya a comienzos del siglo XXI los hispanos se convirtieron en el grupo minoritario más numeroso, sobrepasando a la población de origen africano. Entre los hispanos que viven en Estados Unidos, el 63 % son de origen mexicano, el 10 % de origen puertorriqueño, el 3,7 % de origen cubano, el 3 % de origen dominicano, el 3,8 % de origen salvadoreño, el 2,3 % de origen guatemalteco (BBC, 2016)⁴.

4.1.2. Aspectos sociolingüísticos del español estadounidense

La heterogeneidad entre los inmigrantes de primera generación viene determinada en gran parte por la falta de estandarización en el idioma español en Estados Unidos. Por otro lado, aquella segunda generación de inmigrantes hispanos, los cuales nacieron en territorio norteamericano, representa una variedad de español mucho más homogénea. Dicha homogeneidad viene precedida por unos fenómenos típicos de una situación de bilingüismo. Así, como resultado, aparece un español con simplificación gramatical y léxica, préstamos del inglés y una constante alternancia entre el español y el inglés en un mismo turno de hablar (Zentella, 1997; citado en Silva Corvalán, 2000).

Aquellos casos donde existe el denominado ‘bilingüismo social’ pueden desarrollar un continuo respecto al nivel de dominio del español y el inglés. Este continuo varía desde un español estándar sin limitaciones hasta un uso meramente emblemático del español, y viceversa con la lengua inglesa. Por lo tanto, se entiende que no existe un único idioma español de Estados Unidos con características y patrones clasificables, sino una completa gama de variedades (Silva-Corvalán, 2000)

No obstante, independientemente del grado de dominio de una lengua u otra, resulta necesario reafirmar que la llegada de la lengua española supuso una especie de “amenaza” para la lengua oficial de este país: el inglés. Ya se han demostrado las causas demográficas, aunque la llegada del siglo XXI trajo otros fenómenos influyentes dignos de interés.⁵

⁴ Véase Anexo XI: ‘Gráfico 17: Origen de la población latina en Estados Unidos’.

⁵ Véase Anexo II: ‘Fenómenos influyentes en el auge de la importancia del español’.

Ahora bien, el incremento en las cifras demográficas sobre hispanohablantes no significa que el español vaya a reemplazar al inglés en un futuro. Es más, hay postulados que creen que, a pesar de los temores de los políticos americanos sobre la invasión hispana, el español tiene actualmente una posición más bien débil en Estados Unidos debido a una causa social natural: ‘el corte de la tercera generación’. El número de latinos en territorio estadounidense está continuamente creciendo, aunque no lo está haciendo el número de hispanoparlantes. Para hallar la respuesta a ello no debemos centrar nuestro enfoque de estudio en los datos del censo, sino en la historia lingüística de este país.

En los últimos cincuenta años, Estados Unidos recibió una ola de inmigrantes de América latina, llegando a los 30 millones de personas en cincuenta años (1965-2005). No obstante, los hijos de estos inmigrantes comenzaron a ser bilingües, alternando tanto la lengua española como la inglesa. Los nietos de estos inmigrantes, hijos de estos inmigrantes bilingües, comenzaron a sentir preferencia por el inglés. Así, las lenguas en Estados Unidos que no sean inglés se pierden en la segunda o tercera generación. Veamos pues un gráfico que demuestra dicho cambio entre el año 2000 y el 2014 (Carter, 2019).

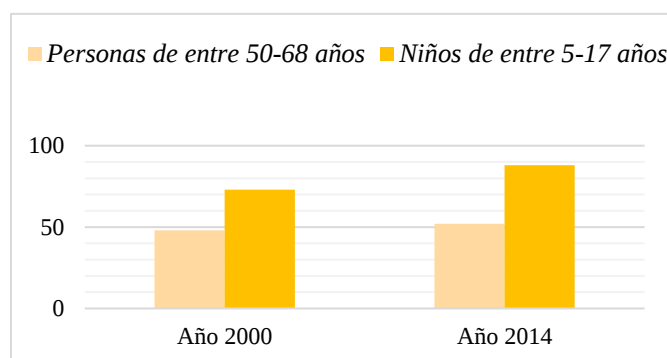


Gráfico 1: Porcentaje de latinos que hablan inglés.

De esta forma, gracias a los datos del centro de estudios hispánicos, se puede demostrar que, en el año 2000 un 48 por ciento de los adultos latinos de entre 50 y 68 años hablaban solamente inglés o dominaban moderadamente dicha lengua, así como en el caso de los niños latinos de entre 5 y 17 años, el porcentaje era del 73 por ciento. Catorce años más tarde, las cifras habían pasado del 52 al 88 por ciento, respectivamente. Básicamente, el cambio de español a inglés sucede en todo el país, a medida que avanzan los años y entre generaciones (*Ibid.*, 2019).

Siguiendo el panorama futuro sobre la lengua española en los EE. UU., se estima que esta esté ligada a las condiciones sociales de los propios hispanohablantes. Debido al

crecimiento del factor demográfico y socioeconómico, la sociedad estadounidense está experimentando una polémica sobre la posible aparición de una sociedad bicultural. Ahora bien, si el número de inmigrantes latinos desciende considerablemente en los Estados Unidos, el cambio de idioma podría derivar en la desaparición del español del país. Por otro lado, el inglés permanecerá por el momento (Carter, 2019). Este hipotético resultado ya lo defendía Moreno Fernández, quien decía que «la situación podría fosilizarse en un patrón de diglosia sociológica, que iría en detrimento del prestigio social de la lengua y que favorecería soluciones lingüísticas regionales, más permeables a las transferencias desde el inglés.» (2006: 27).

En general, debido al famoso corte de la tercera generación, la disminución en el uso del español es inminente (como remarca Jens Krogstad, editor de Pew Hispanic). Añade que, pese a que el número de hispanos bilingües resultó ser notable, cuanto más tiempo pasa una familia en Estados Unidos, «más tiende a producir hispanos anglófonos». Además, asegura que «la proporción de hispanos que habla inglés en el hogar pasará del 26% actual al 34% en 2020.» (Barro, 2015).

4.1.3. Aspectos educativos del español en Estados Unidos

En general, la enseñanza de lenguas extranjeras en Estados Unidos ha sido durante mucho tiempo un factor complementario, no predominante y bastante escaso. Debido al poco interés por las lenguas, su enseñanza no presenta un sector predominante en los centros educativos estadounidenses y, pese a que es indiscutible que el español goza de una situación de gran privilegio y tiene mayores posibilidades de expansión en comparación con el resto de las lenguas internacionales, aún queda un largo progreso por avanzar (Celaá Diéguez, 2018).

Estados Unidos presenta un contexto en el que la lengua española es lengua materna, segunda lengua, lengua de herencia, lengua extranjera para algunos y lengua fronteriza entre estas categorías. Esto hace que enseñar español se convierta en un auténtico desafío. Todos los contextos sociales, lingüísticos y culturales específicos que pueden aparecer en este país forman parte de un campo enorme de investigación y experimentación para la enseñanza del español. Esta diversidad de situaciones deriva en la necesidad de, como denomina Lacorte (2014), considerar el campo de la enseñanza del español con «respecto a principios pedagógicos, marcos curriculares, condiciones locales del aula y el contexto institucional característico de los estudiantes» (Lacorte & Suárez

García, 2014). Si existe un idioma que los norteamericanos sienten cercano y de utilidad para la comunicación cotidiana, actualmente se trata del español. La presencia de millones de hispanohablantes ha sido el factor decisivo para que los aprendientes de español doblen en número a los que aprenden el segundo idioma más importante⁶.

4.2. Desafíos en el proceso de aprendizaje del español para el alumnado estadounidense

Pese a la larga historia de la población norteamericana sobre su desinterés por las lenguas extranjeras, hemos comprobado que hoy en día son muchos los estadounidenses que inician el aprendizaje de una nueva lengua. El español, como veremos a continuación, resulta ser una lengua con numerosas complejidades (ámbito morfosintáctico, léxico, gramatical, pragmático, discursivo, etc.). Así, para poder llegar a lidiar con los desafíos que presenta, primeramente, se han de conocer las dificultades del español para un determinado grupo de alumnos con unas características peculiares. En este caso, estamos ante alumnos estadounidenses y, por consiguiente, angloparlantes.

4.2.1. Metodologías de enseñanza y aprendizaje de ELE

Constantemente se ha buscado un método lingüístico capaz de solucionar el problema que presenta el aprendiente de lenguas extranjeras. La búsqueda de métodos innovadores responde a una serie de hechos (Sánchez Pérez, 2009): 1) el permanente fracaso de los alumnos en el objetivo de aprender una nueva LE, y 2) la idea que se tiene de que aprender una lengua está determinado por el método seguido en su enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, estos hechos no atienden a la realidad esencial: la complejidad del lenguaje y la imposibilidad de solucionar este problema de una forma absoluta y total. Así, la consideración de un método como correcto o incorrecto no atiende a si es bueno o malo, sino a cómo afronta dicha complejidad. Además, los nuevos métodos deben ir cambiando, pues así lo van haciendo las nuevas circunstancias y situaciones, un factor que parece no tener una solución definitiva. De la misma forma que cambian los métodos, así lo hace la definición del concepto, donde todavía no ha aparecido una designación que englobe todos los factores que conllevan un ‘método’. Según Mackey, «hablar de un

⁶ Véase Anexo III: ‘Panorama de la enseñanza de español en Estados Unidos’ para conocer el paradigma actual de dicho aspecto.

método para la enseñanza de lenguas es hablar de un todo complejo» (Sánchez Pérez, 2009).

No obstante, Sánchez Pérez añade que es necesario analizar la concepción del término en mayor profundidad y lograr hallar los componentes que subyacen en la aplicación de un método: «el *porqué* (se ha tomado la decisión para elegir un método frente a otros posibles), el *qué* (debe enseñarse aplicando dicho método) y el *cómo* (exige el método que se trabaje o proceda en clase)» (*Ibid.*, 2009: 15). Durante el siglo XX, fueron numerosas las metodologías surgidas y recuperadas para la enseñanza de L2: la tradición gramatical en la enseñanza del español, el método natural, el método directo, la metodología de componente y base estructural, los programas nocional-funcionales y la metodología comunicativa⁷.

4.2.1.2. Metodología de enseñanza y aprendizaje de ELE en los Estados Unidos: enfoque comunicativo

Como ya explicamos en el primer apartado de este trabajo de investigación, el panorama de la enseñanza del español en EE.UU. ha sido objeto de estudio para muchos profesionales del campo de la lingüística. Debido a los grandes cambios que esta lengua ha tenido en territorio norteamericano desde su primera aparición hasta hoy en día, no ha existido un modelo único y perdurable de enseñanza del español. Desde finales del siglo XVIII al siglo XXI, el sistema educativo de Estados Unidos ha experimentado numerosas metodologías de enseñanza de LE.

La situación de los profesores de idiomas empezó a cambiar más eficazmente desde que aparecieron las primeras organizaciones profesionales relacionadas con la enseñanza de idiomas. Dentro del desarrollo de la enseñanza de lenguas modernas en EE.UU. cabe destacar el ‘Report of the Committee of Ten’ (1893) y el informe del ‘Committee of Twelve (of Modern Language Association)’ (1896-1898). Ambos influyeron en gran parte en la legislación curricular y la praxis metodológica del profesorado. La importancia otorgada a la lectura de textos fue avalada por el ‘Comité de los Diez’, que recomendó el método de la lectura sin rechazar la presencia de la gramática fundamental, aunque también sancionó la prevalencia de la enseñanza de la lengua oral. El informe de estos Comités de Expertos no frenó la continuación del uso del método directo en las escuelas. El resultado más significativo de esta metodología fue el auge de

⁷ Véase Anexo IV: ‘Metodologías de la enseñanza de la L2 en el siglo XX’.

la implantación de la lengua oral en el aula. Glass (1924) manifestó este hecho en la enseñanza del español: este idioma es el que más tiempo recibe para la práctica oral en todos los niveles de enseñanza secundaria (Sánchez Pérez, 2005).

A partir de los fundamentos nociofuncionales y situacionales característicos de los años 70 como alternativa a la metodología estructuralista, el enfoque comunicativo ha constituido desde entonces una de las prácticas metodológicas más populares en la enseñanza del español. Debido al alcance internacional y a sus heterogéneos soportes teóricos, el enfoque comunicativo no plantea el único y exclusivo modelo de actividades o prácticas pedagógicas, sino más bien distintas opciones «a partir de elementos contextuales como, por ejemplo, políticas educativas locales, sistemas de evaluación/examinación o la disponibilidad de determinados recursos humanos o materiales» (Richards y Rodgers, 2001; Duff, 2013; citado en Lacorte y Suárez García, 2014). El sistema de enseñanza de lenguas norteamericano ha optado, a diferencia del europeo, por dar prioridad a versiones metodológicas más flexibles, aunque parece tener, como hemos dicho anteriormente, una metodología de la que toman más nociones y fundamentos: el enfoque comunicativo⁸. Este enfoque pretende que la enseñanza recaiga en el alumno y en sus necesidades, donde se fomente una comunicación real en situaciones reales. Además, se trata de un aprendizaje que se trabaja mediante actividades comunicativas, especialmente mediante tareas (Martín Sánchez, 2009).

Sin embargo, la situación del prestigio de los manuales basados en el español peninsular ha ido cambiando, pues se ha acentuado la predominancia del lenguaje oral. La presencia de los hispanos, los cuales representan el porcentaje mayor de profesores de ELE en los Estados Unidos, hace girar la atención hacia la variedad del español hispanoamericano. Son incluso los propios profesionales norteamericanos los que insisten en la necesidad y urgencia de enseñar el español de Hispanoamérica (*Ibid.*, 2009).

Por lo tanto, tras analizar los diferentes enfoques teóricos, así como la situación en Estados Unidos y la propia experiencia personal con el análisis de una serie de manuales de ELE utilizados por docentes de centros educativos norteamericanos, contextualizaremos la enseñanza de ELE en EE.UU. con los aspectos relacionados con

⁸ Para conocer los fundamentos del enfoque comunicativo, véase Anexo V: ‘La metodología comunicativa’.

un enfoque que se desarrolló de acuerdo con el paradigma comunicativo: el Enfoque por Tareas (Estaire S. , 2005).

Entre los años 70 y 80 se desarrolló el denominado ‘enfoque por tareas’, el cual sirvió como alternativa metodológica en el campo de la enseñanza de ELE y que tiene sus orígenes y bases en los principios del enfoque comunicativo. En este enfoque, la tarea⁹ es el punto del que parte la organización de la programación de una unidad didáctica, curso completo o un sílabo institucional. Esta tipología de programación presenta como primer elemento una lista de tareas que deben realizarse y en cuanto a las que giran contenidos lingüísticos y demás elementos de la programación (Breen 1987^a, Candlin 1987, Nunan 1989; citado en Estaire, 2005)¹⁰.

4.2.1.2.2. El papel de la gramática en el enfoque comunicativo

Todos los modelos que tratan de explicar el proceso enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas se enfrentan a un tema bastante debatido y relevante: dónde situar el rol de la instrucción gramatical. Debido a la relación entre el enfoque comunicativo y la metodología utilizada por un docente de ELE en territorio norteamericano, resulta necesario saber qué papel posee la gramática según este enfoque. De esta forma, conoceremos si aquellos desafíos a los que se enfrenta un aprendiente de ELE estadounidense de lengua materna inglesa están relacionados con la manera de aprender el sistema lingüístico de la LE.

Según los planteamientos teóricos iniciales del método comunicativo, la lengua se considera un instrumento de comunicación, de ahí que predominen los aspectos relacionados con lo que se comunica más que con el modo de hacerlo. De esta forma, el eje del programa se articulaba en torno a unidades significativas y la instrucción gramatical básicamente se omitía (al contrario de lo sucedido con los métodos estructurales. No obstante, en 1983, Long presentó una investigación donde justificaba que la instrucción gramatical aporta mejores resultados en el aprendizaje. Estábamos ante la denominada ‘instrucción gramatical de procesamiento’, la cual mejoraba tanto la producción como la comprensión del aprendiz. Dicha línea sigue siendo investigada por

⁹ La tarea como unidad lingüística en la vida real hace referencia a una actividad para la que un aprendiente de LE utiliza la lengua en su vida cotidiana (Long, 1985; citado en Estaire, 2005).

¹⁰ Para conocer más sobre el enfoque por tareas, véase Anexo IV: ‘Enfoque comunicativo, por tareas y orientado a la acción’.

Lee y Van Patten (1995), quienes afirman que dicha instrucción se basa «en la explicación gramatical y en actividades de procesamiento y cuyo objetivo es que los aprendices presten especial atención a las formas gramaticales escogidas y que aprendan a procesarlas o interpretarlas correctamente» (Gutiérrez Araus, 2012). Dentro de esta línea, se halla el llamado ‘Enfoque por Tareas Formales’, que ofrece un tipo de instrucción gramatical de corte inductivo que se basa en el concepto básico de ‘concienciación gramatical en el aprendizaje’. Se trata de una secuencia de ejercicios diseñados para causar en el discente un proceso de reflexión formal, que después de una serie de etapas de creciente complejidad, le llevará al «autodescubrimiento y la autoformulación de una regla gramatical concreta.» (Gómez del Estal y Zanón, 1996: 91; citado en Gutiérrez Araus, 1998: 112).¹¹ Para comparar cómo sería el papel de la gramática en actividades de metodologías diferentes, tomaremos un ejemplo ofrecido por la autora María Dolores Chamorro (2006)¹².

Según Martín Sánchez (2009), para el enfoque comunicativo la gramática presentada en la clase de ELE debe reunir unos criterios funcionales que sean de ayuda para los estudiantes. No se persigue, pues, enseñar conceptualizaciones gramaticales, sino la forma y el uso para que los discentes puedan utilizarlo y comunicarse en la lengua española, en este caso particular. Por lo tanto, la presentación de un contenido gramatical concreto estará subordinada a la funcionalidad e importancia que dicho contenido tenga para la comunicación del discente no nativo. Como añade A. Martínez (2014), un aprendiente de ELE tiene que poseer un alto nivel en la competencia lingüística y gramatical para lograr una óptima capacidad de comunicación:

“la gramática, para nosotros, haría referencia al sistema de reglas que nos permiten producir enunciados correctos desde el punto de vista de las formas lingüísticas (estructuras gramaticales, aspectos morfosintácticos fundamentales), siendo preciso, por otra parte, que esos enunciados transmitan significados, tengan sentido y estén perfectamente adaptados a la situación comunicativa en la que se producen (reglas o convenciones de utilización apropiadas a la intención y a la situación de comunicación)” (Martínez Rebollo, 2014: 102-106).

De esta forma, el autor de la cita que acabamos de incluir apuesta por analizar la pragmática conforme a los usos reales en situaciones comunicativas de la vida cotidiana.

¹¹ Se puede observar que, en las dos primeras actividades, la gramática (de diferente forma) estructura la actividad, mientras que, en la última, la gramática sirve de apoyo en una situación comunicativa (Chamorro, 2006).

¹² Véase Anexo XII: ‘Ilustración 4: Actividades de gramática según diferentes métodos’.

Solamente de esta forma se podrán deducir qué contenidos gramaticales hay que trasladar al aula de ELE.

El conocimiento gramatical que tienen los aprendientes de ELE puede ser de dos tipos: conocimiento gramatical explícito, es decir, el conocimiento gramatical que se adquiere mediante una instrucción gramatical y que se analiza conscientemente; y el conocimiento gramatical implícito, que, por el contrario, presenta un carácter más intuitivo. Sin embargo, para que un aprendiente consiga dominar y comunicarse en español, este tendrá que contar con ambos tipos de conocimientos gramaticales (Martín Sánchez, 2008)

Ahora bien, la autora Gutiérrez Araus (1998) afirma que, para conocer la función de la instrucción gramatical en este campo, bastará simplemente con tener experiencia en la enseñanza del español como lengua extranjera. No obstante, debemos primeramente contestar dos preguntas: ¿qué tipo de instrucción gramatical enseñar? ¿Se debe dar más importancia al sistema o al discurso? El único modelo válido de explicación gramatical tiene que ser aplicable a todos los casos, de forma que las diferencias que surjan en un discurso concreto se puedan explicar y justificar mediante algún rasgo contextual, aunque no al revés, considerar propios del sistema variaciones características del discurso.

En definitiva, para enseñar una LE se deben unir las dos vertientes de instrucción gramatical: 1) ofrecerle al aprendiente los distintos exponentes funcionales que derivan en las funciones comunicativas y 2) presentarles las estructuras gramaticales y sus funciones semánticas. Sin embargo, la gran dificultad reside en establecer un modelo de relación entre dichas vertientes en cada momento de la enseñanza de ELE, pues este modelo puede presentarse de diferente forma según las variables que se dan en este campo, ya procedan del alumno (su motivación, nivel de competencia, origen, aptitudes, relación con la LE), de los objetivos de la enseñanza, del lugar donde se enseña el idioma, etc. (*Ibid.*, 1998).

4.2.2. Complejidad de la enseñanza del español en los Estados Unidos

La enseñanza del español en Estados Unidos ha resultado ser la más polémica y problemática del momento. Se trata de un proceso de enseñanza donde el cúmulo de una serie de obstáculos hace que enseñar español en este territorio sea un auténtico desafío.

Pese a que han sido muchos los modelos lingüísticos propuestos para llevar a cabo dicho proceso de enseñanza, queda comprobado que todavía no existe uno específico que se ajuste a las necesidades tanto del discente como del docente. Sin embargo, ha sido el enfoque comunicativo el que mayor repercusión e influencia tiene a la hora de enseñar español. Ahora bien, ¿qué sucede si para la enseñanza de ELE en EE.UU. nos basamos en la interacción oral? O más bien, ¿cuál es la percepción del español para el alumnado estadounidense al no escuchar una única variedad de español? Hoy en día, casi toda la población estadounidense está directa o indirectamente familiarizada con alguna variedad dialectal del español. Así pues, ¿qué español se debe enseñar y aprender? Partiendo de dichas premisas, podemos establecer el siguiente esquema para representar los factores que influyen en el proceso de enseñanza de ELE en EE.UU.:

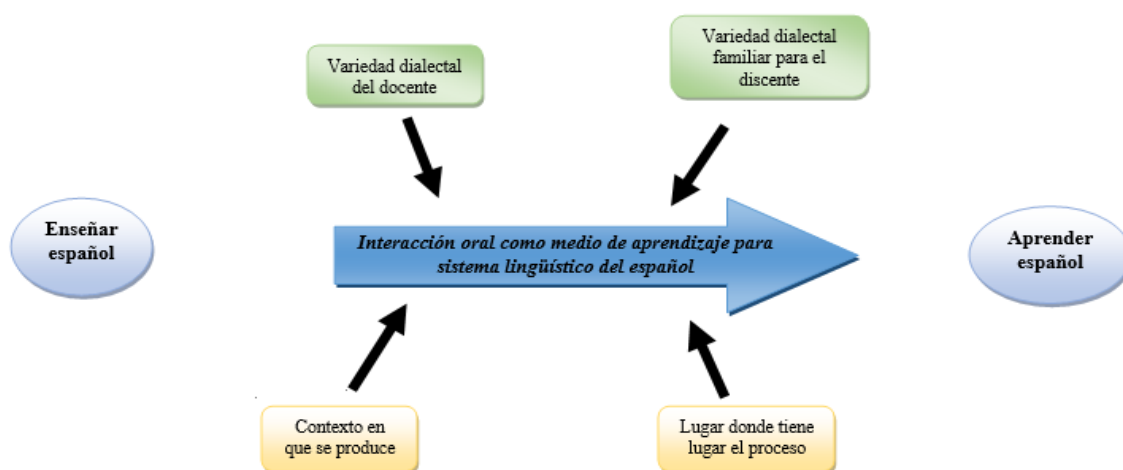


Ilustración 1: Esquema de la enseñanza de ELE mediante la lengua oral.

4.2.2.1. *El tratamiento de las variedades diatópicas en la enseñanza de ELE*

Pese a las distinciones que puedan aparecer en los niveles, el español es una lengua homogénea, cuya unidad está determinada por un número significativo de personas que la usan como medio de comunicación. A esas distinciones se las denomina ‘variedad’. La variación lingüística equivale al uso de la lengua generado por factores socioculturales, situacionales, de tipo geográfico y de tiempo. Por lo tanto, los hablantes de una lengua no utilizan esta de igual forma, sino que varía dependiendo del tiempo, las circunstancias personales y el tipo de comunicación que se esté produciendo (Prados Lacalle, 2014).

Según Moreno Fernández (2000: 24; citado en Prados Lacalle, 2014), «la lengua es variable y se manifiesta de modos variables». La variación lingüística la entiende como

una alternancia y multivocidad de una serie de elementos que se ajustan a unas mismas funciones, responden a una misma intención comunicativa o se encuentran en los mismos espacios lingüísticos, en cualquiera de los niveles que forman la lengua. Por tanto, los factores que determinan la diversidad de una lengua se agrupan en cuatro bloques: 1) Evolución histórica (variedad diacrónica); 2) Características socioculturales (variedad diastrática); 3) Situación comunicativa (variedad diafásica) y 4) Separación geográfica (variedad diatópica¹³).

Sin embargo, para nuestro estudio, es esta última tipología la que nos interesa pues es la que provoca, según nuestro análisis, el mayor número de complejidades para un aprendiente estadounidense de ELE por dos grandes motivos:

1. La procedencia de los docentes de ELE es diversa, manifestando cada uno su variedad dialectal y el sistema lingüístico determinado y adquirido (profesores de España, Venezuela, Perú, Chile, Argentina, etc.).
2. La metodología de enseñanza-aprendizaje de ELE sigue los patrones del enfoque comunicativo, por lo que dichas variedades dialectales estarán más reflejadas y marcadas.

Según Vila Pujol (2009), es tarea del docente que el alumno aprenda sobre las variedades para que este no tenga la sensación de que está aprendiendo algo desconocido cuando se desenvuelva por el mundo¹⁴: España e Hispanoamérica son dos comunidades lingüísticas que tienen una lengua común, aunque no comparten el modelo de lengua que se considera la ‘norma’¹⁵. Para la comunidad española, la variedad dialectal septentrional es la asociada al modelo normativo, incluso prevaleciendo su propia modalidad de uso. Por otro lado, los hispanoamericanos (pese a las diversas subvariedades que existen dentro de esta comunidad lingüística) apuestan por una modalidad como lengua común que «tiene rasgos bien diferenciados de la variedad peninsular constituida en norma, por más que algunos de ellos sean compartidos con el uso en algunas subvariedades

¹³ Véase Anexo VII: ‘La variedad diatópica: nociones e ideas principales’.

¹⁴ Cuando se aprende el español en zonas donde predomina una subvariedad dialectal bien diferenciada respecto a la variedad elegida para la enseñanza, el profesor deberá establecer constantes comparaciones entre la variedad general que se propone y la subvariedad ambiental (Vila Pujol, 2009:209).

¹⁵ «Conjunto de criterios lingüísticos que regulan el uso considerado recto»; no es algo decidido y arbitrariamente impuesto desde arriba: lo que las Academias hacen es registrar el consenso de la comunidad de los hispanohablantes y declarar norma, en el sentido de regla, lo que estos han convertido en hábito de corrección, siguiendo los modelos de la escritura o del habla considerados cultos (DRAE, s.f.).

meridionales del español peninsular» (Vila Pujol, 2009: 208). Por lo tanto, para llevar a cabo un proceso de enseñanza de ELE correcto en Estados Unidos, el docente debe partir de la existencia de estas dos variedades geográficas. Sin embargo, se trata de dos vertientes que derivan de una serie de características propias de cada una de ellas que permite oponerlas entre sí. Así, queda justificado el panorama con el que se encuentran el docente y el discente frente al proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, donde un “español correcto” puede equivaler en determinado territorio a una subvariedad dialectal. Como la autora Vila Pujol afirma:

Capacitar a un extranjero para la competencia activa en una subvariedad dialectal no suele ser rentable en el proceso de aprendizaje; sobre todo cuando se trata de una modalidad muy marcada en diferencias respecto de la general, o de extensión de usuarios muy restringida, o porque el alumno mantiene con la misma un mero contacto accidental (*Ibid.*, 2009: 209).

4.2.2.1.1. *El español de América: perspectiva geográfica*

La heterogeneidad del castellano que se impuso en América ha durado desde la llegada del idioma al continente hasta nuestros días. Resulta sobresaliente la gran influencia de las lenguas nativas, sobre todo en el léxico, donde muchos términos que son originarios de estas lenguas han derivado en el habla hispanoamericana e, incluso, en la lengua común. Con la independencia de los países hispanoamericanos, el proceso de castellanización dio un gran avance.

El español de América presenta variaciones y unas características comunes, de las cuales destacamos las que incluimos en la siguiente tabla (Matias Miranda & Monhaler, 2019; Prados Lacalle, 2014):

Fonéticas	Morfosintácticas	Léxico-semánticas
-Seseo ([<i>safiro</i>] ‘zafiro’) -Yeísmo ([<i>cabáyo</i>] ‘caballo’). -Pronunciación de /x/ y /g/ como ‘h’ aspirada ([<i>hamón</i>] ‘jamón’), etc.	-Voseo (usar vos en lugar de ‘tú’ y ‘ti’) -Uso variado entre las formas personales ‘ustedes’ y ‘vosotros’. -Ausencia de leísmo y laísmo. -Pronominalización de verbos (<i>enfermarse</i>), etc.	-Términos procedentes de lenguas amerindias: <i>cacao</i> , <i>pampa</i> , <i>tapioca</i> . -Arcaísmos: <i>botar</i> como ‘ <i>echar</i> ’. -Términos con significado distinto: <i>mamón</i> (en Argentina) como ‘ <i>papaya</i> ’. -Creación de léxico a partir del sufijo ‘-ada’: <i>muchachada</i> .

Tabla 1: Características del español de América.

En territorio estadounidense, el español hablado se ha categorizado geográficamente en cuatro modalidades: modalidad mexicana (con el reflejo de bastantes arcaísmos), la modalidad del ‘spanglish’¹⁶ (característica de Puerto Rico), la modalidad cubana (referida al español de Cuba en cuanto a su fonología y morfosintaxis) y el español isleño (con características del habla coloquial de Andalucía, Canarias y las Antillas) (*Ibid.*, 2014). Como resultado de esa fragmentación, se ha empezado a analizar la cuestión que plantea el fenómeno de la variación dialectal del español de América, la cual ha llegado a ser el mayor enigma para los lingüistas, investigadores, docentes y, sobre todo, aprendientes de la lengua española.¹⁷

4.2.2.1.2. *La variación lingüística en función del enfoque comunicativo*

Ya hemos afirmado que la enseñanza de ELE en Estados Unidos es también resultado de un cúmulo de complejidades y situaciones con las que tiene que hacer frente el docente y con las que debe lidiar el discente. Así, resulta también digno de consideración cómo afronta la variación lingüística la metodología propuesta para la enseñanza de ELE en EE.UU.: el enfoque comunicativo.

Este enfoque hizo valorizar la lengua oral coloquial y propuso que para que el aprendiente de una LE alcance la máxima competencia comunicativa, se le ha de otorgar un rol de relevancia. Esta desafiliación con la tradición ha derivado en una mayor atención hacia la variación de la lengua, pues se manifiesta en mayor medida en la oralidad. Sin embargo, como remarca la autora Rosa Vila Pujol (2009), el registro oral no está aún definido por la lingüística y esto deriva en «graves dificultades en la enseñanza, la mayor de ellas es que en los métodos se continúan presentando muestras de lengua irreales, no auténticas, elaboradas» (Montolío, 1989; citado en *Ibid.*, 2009). Por lo tanto, la lengua que se enseña es una “lengua de laboratorio” y no coincide con la que el aprendiente necesitaría para comunicarse en situaciones reales.

Sin embargo, el enfoque hacia la oralidad no debe en ningún momento dejar a un lado la lengua escrita, pues es esta un complemento muy favorecedor, además de estar muy presente en la vida cotidiana. Esta permite acceder a un nivel más culto y, por tanto,

¹⁶ Véase Anexo VIII para más información sobre el denominado ‘Spanglish’.

¹⁷ Véase Anexo IX: ‘Cuestión que plantea el fenómeno de la variación dialectal del español de América’ para conocer algunas opiniones de profesionales respecto a dicho tema.

saber estructurar, interpretar e interiorizar de mejor manera un texto y la norma (Anneli Sippel, 2017).

En el campo de la enseñanza de LE, no se debe olvidar que «el objetivo actual de la didáctica es desarrollar paralelamente tanto las destrezas hablar-entender como el escribir-leer». Así, el discente estará dotado de la mejor competencia comunicativa (Moirand, 1975; citado en Vila Pujol, 2009: 213). No obstante, teniendo en cuenta la variación lingüística del español, no resulta fácil para el docente hallar un modelo de lengua que responda a esta cuestión. Son numerosos los autores que han encontrado factores determinantes a la hora de construir un ‘español estándar’, así como decidir la forma correcta de modelo lingüístico de enseñanza de ELE.¹⁸

4.3. Algunas de las dificultades del español para el alumnado norteamericano

El aprendizaje de lenguas es un proceso acompañado insoslayablemente de desafíos, dificultades y problemas. En el caso del español, se trata de una lengua que presenta una serie de aspectos lingüísticos que la convierten en una lengua complicada para aprender. Es verdad que cuenta con la ventaja de que plasma por escrito prácticamente lo que se dice mediante la oralidad, a diferencia de la mayoría de los idiomas. No obstante, los problemas y dificultades de cada aprendiente son diferentes: primeramente, el grado de dificultad dependerá de la relación con la lengua origen, pues cuanto más diferente sea de la lengua romance, más obstáculos encontrará el aprendiente. Por otro lado, habría que añadir factores personales tales como edad, predisposición de aprendizaje o experiencia, que también son influyentes para la adquisición de la lengua (Nambaruan, 2013).

Poder determinar las dificultades del español nos permitirá a los profesores de ELE entender la razón por la que un alumno cae constantemente en el mismo tipo de errores o, al menos, conocer en qué punto debemos detenernos. Así, resulta necesario saber qué aspectos enfatizar durante la clase para mejorar y aclarar los posibles problemas y evitar que el alumnado se frustre y caiga en la desmotivación. De esta forma, se facilitará en gran medida el proceso de aprendizaje de ELE (Álvarez, 2016).

¹⁸ Véase Anexo X: ‘¿Qué español debemos enseñar? Construcción del modelo de lengua orientado a la variedad: factores determinantes’

Además, el alumno se enfrenta también a la presencia de variedades de la misma lengua dependiendo del país o incluso de la región en la que se encuentre. Estas variedades, conocidas en lingüística con el término de ‘variedades diatópicas’, se suman a la lista de dificultades del aprendizaje de español, pues el léxico varía en cierta medida y la forma de transmitir un mensaje también. Como ya hemos visto, estas variedades son producto de la evolución de la sociedad, la influencia de la lengua anterior a la que se habla, el contacto con lenguas vecinas, la influencia de aquellas lenguas que se expanden por razones no lingüísticas (como es el caso del inglés). Por lo tanto, tantas variantes provocan una polémica y controversia para los aprendientes de ELE.

Así pues, tomando en consideración todos estos aspectos, nos centraremos en tres cuestiones:

1. El uso y desuso de ‘vosotros’ y ‘ustedes’.
2. La influencia de los ‘anglicismos’ en el uso del español.
3. Errores de concordancia de género y número en sintagmas nominales.

4.3.1. Uso y desuso de ‘vosotros’ y ‘ustedes’

Las categorías gramaticales han sido objeto de estudio y debate a lo largo de la historia, pues en la tradición gramatical ha habido siempre controversia en cuanto a dar con una definición de ‘pronombre’ que delimitara este concepto en su extensión funcional, así como que se adaptara a los requisitos de la comunidad científica. No obstante, sí se puede establecer una serie de características que delimitan dichos términos. Los pronombres personales se caracterizan por designar a hablantes dentro de un discurso. Así, en español, se puede decir que un pronombre se manifiesta de distintas formas según se refiera al hablante o ‘locutor’ (1ª persona), oyente o ‘interlocutor’ (2ª persona) o a la persona de la que se está hablando, denominado como ‘delocutor’ (3ª persona). Nuestro caso, el uso de la segunda persona del plural, refleja de inmediato el nivel de relación entre los interlocutores con los que el locutor se relaciona (Fernández Martín, 2012).

Ahora bien, dicha persona tiene diferentes manifestaciones: ‘tú’ y ‘usted’ para denominar a las formas personales en singular; y ‘vosotros’ y ‘ustedes’ para denominar a las formas en plural. No obstante, esto es un paradigma del español peninsular:

Vosotros/as and ustedes are the plural counterparts of tú and usted, respectively, but in all of Latin America, ustedes is used for both the informal and formal plural you. Vosotros/as is used in Spain to address more than one person in an informal context (a

group of friends or children) (Zayas-Bazán, Bacon; Nibert, 2014: 24; citado en Schwenter & Morgan, 2015).

Por tanto, en cuestiones dialectales, estas dos formas personales son dos fórmulas de tratamiento en español que se refieren a un mismo conjunto de partícipes de una comunidad. La presencia o ausencia del pronombre ‘vosotros’ fragmenta a la comunidad hispanoparlante en dos grandes sistemas de tratamiento. Por un lado, la mayor parte del español europeo¹⁹ con oposición ‘vosotros’/ ‘ustedes’ en plural, que manifiesta la bipartición ‘tú’/ ‘usted’ del singular; por otro lado, el resto del dominio hispanoparlante (Canarias y América), donde ha desaparecido el pronombre ‘vosotros’. Esquemáticamente, podríamos representar el uso de estas dos formas personales de la siguiente forma (Calderón Campos, 2010):

Español peninsular	Español americano y canario
<i>Vosotros</i>	<i>Ustedes</i>
<i>Ustedes</i>	

Según Menéndez Pidal (2005; citado en Moreno de Alba, 2010), la influencia del ‘ustedes’ en América procede de la Andalucía occidental. Esto supuso la «eliminación del vosotros» en el continente americano²⁰. Entonces, ¿cuándo se empezó a generalizar en América el empleo de ‘ustedes’ por ‘vosotros’? Según los datos del ‘Corpus diacrónico del español’ (CORDE), la primera aparición en el español europeo de la forma ‘ustedes’ aparece en el siglo XVII: «Si he jugado ó juego, tiene razon su merced que sé jugar; y así, suplico á ustedes que los que no saben jugar no voten por mí, y los que han jugado ó juegan me hagan merced de favorecerme» (Alcalá Yáñez, 1624; citado en Moreno de Alba, 2010). Así, si quisiéramos poner la comparación entre el uso de las formas

¹⁹ Dentro de este grupo resulta necesario exceptuar el español coloquial de Andalucía occidental, donde el uso del pronombre ‘vosotros’ es ausente. No obstante, la forma verbal de este no lo es. Por ejemplo, en esta región es común encontrar construcciones como ‘ustedes tenéis’ (Calderón Campos, 2010).

²⁰ «Todo Méjico y Nuevo Méjico usan el Tú como nominativo sujeto [...]. No obstante, este tuteo mejicano y nuevo mejicano (y el americano en general) es de tipo, no castellano, sino andaluz, porque desconoce el plural «vosotros» sustituyéndolo por ustedes, y en la conjugación la persona Vosotros se confunde con la persona Ellos [...]. Esto es efecto del odio a la segunda persona plural, en cuanto servía para el trato altanero y descortés, no se la quiere emplear ni aún para su natural sentido de pluralidad; por una ultracorrección de cortesía se usa el ustedes y la tercera persona plural» (Menéndez Pidal, 2005: 1119; citado en Moreno de Alba, 2010).

‘vosotros/ustedes’, los porcentajes de preferencia en el español de Europa quedarían así (Moreno de Alba, 2011):

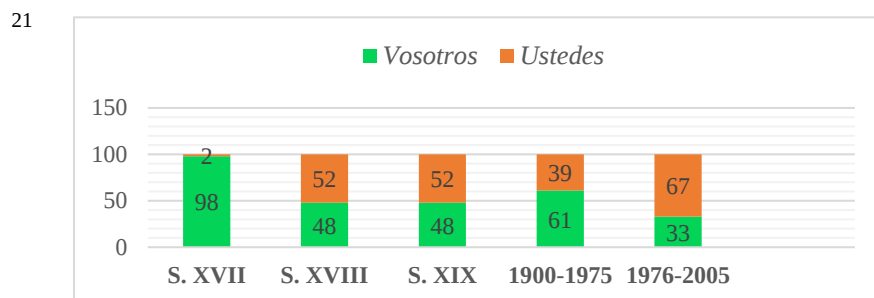


Gráfico 2: Uso de 'vosotros/ustedes' en el español europeo.

Predomina ese gran cambio de uso de la forma personal ‘ustedes’ del siglo XVII al XVIII. Fue en este periodo cuando, como hemos dicho anteriormente, surge este pronombre en sustitución de ‘vuestra merced’. Esto se produjo debido a un desgaste fonético, donde dicha forma desembocó en ‘usted’. El primer testimonio literario que se tiene remonta a 1620 (según Alvar/Pottier 1983: 133). Posteriormente, aparece en forma de plural ‘ustedes’. No obstante, el CORDE afirma que existen ejemplos anteriores, aunque habría que investigar si estamos ante el caso de abreviaturas realizadas por editores posteriores. En cuanto a ejemplos no literarios, los corpus archivísticos muestran una aparición más tardía: 1670, en un documento almeriense de Abla, 1692 en uno venezolano y 1697 en uno mexicano. De igual modo, podemos simplificar que la gramaticalización de ‘ustedes’ sucedió en el siglo XVII (Calderón Campos, 2010).

A partir del siglo XVIII, vemos cierto equilibrio en los porcentajes de uso de las formas ‘vosotros’ y ‘ustedes’ en el español europeo. Pese a que resulta complicado afirmar el carácter deferencial o no de estos pronombres, aparecen casos donde con certeza se observa un uso de ‘vosotros’ con valor deferencial. Moreno de Alba (2011) extrae un fragmento de la obra anónima titulada *Extractos de las Juntas Generales celebradas por la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País* (1793) para justificar dicha hipótesis:

Permítanme los sabios de esa Real Sociedad que les diga con la mayor veneracion, y con la mas ingénua sencillez, lo que allá Demósthene decia á sus Athenienses. "Mis consejos, Socios doctos, no son tales que con ellos parezcais vosotros pequeños, y yo grande entre

²¹ (Moreno de Alba, 2011).

los Españoles; pero son tan buenos, que aunque á mí no siempre sea conveniente publicarlos sin auxilio, y autoridad, que los sostenga, á vosotros, Señores, siempre os sera útil abrazarlos" (Moreno de Alba, 2011: 30).

En este fragmento podemos ver la alternancia de formas verbales acabadas con la desinencia de la tercera persona del plural ("permítanme") y de la segunda del plural ("parezcáis"). Del mismo modo, vemos la referencia a esos "Señores" mediante el pronombre personal 'vosotros'. Así como lo demuestra el lingüista mexicano en este fragmento, se pueden encontrar más ejemplos en textos del siglo XVIII. No obstante, lo normal (según las características textuales de dicho siglo) es que la segunda persona del plural presente un valor pragmático no deferencial (o al menos de una forma no tan marcada).

Por otro lado, Moreno de Alba (2011) asegura que con frecuencia aparecía la forma personal 'ustedes' para aludir a interlocutores plurales desconocidos, tratando a estos con cierto grado de familiaridad y confianza. Así, el autor remarca que lo que se quiere enfatizar en los textos españoles de los siglos XVIII y XIX no es el tono deferencial o no deferencial.

En cuanto al último siglo, los datos del CORDE y del CREA afirman el doble de uso de la forma 'ustedes' frente a 'vosotros'. Actualmente el mayor uso del 'ustedes' recae en la frecuencia de situaciones comunicativas de mayor o menor familiaridad. El español europeo utiliza dicha forma cuando no se tiene suficiente grado de familiaridad con los interlocutores. El uso del 'vosotros' se reserva para situaciones donde el grado de confianza es indudable. Así, el uso de la forma personal 'ustedes' no se limita únicamente a quienes no se les respeta o con quienes se quiere ser cortés, sino que simplemente no se les conoce suficiente y por ello, no se utilizaría 'vosotros' (Moreno de Alba, 2011).

Sin embargo, el desarrollo en el español de América se desarrolló de forma algo distinta. Podemos observar que siglo XIX ofrece un gran cambio en las preferencias de los americanos por el uso de 'ustedes' como forma predominante (aunque no exclusiva) (*Ibid.*, 2011):

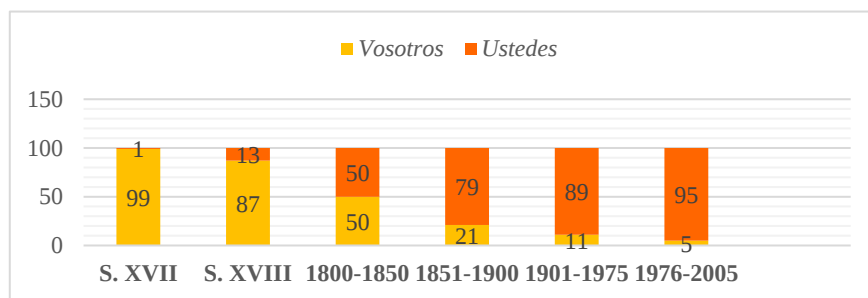


Gráfico 3: Uso de 'vosotros/ustedes' en el español americano.

Atendiendo al gráfico, observamos que en el siglo XVIII la situación es diferente a la del español europeo. La forma personal 'vosotros' sigue teniendo bastante uso, donde los textos americanos muestran una casi insignificante prueba del uso del 'ustedes'. Esta última forma comienza a ser relevante a partir de 1840. Durante este siglo, España tiende a reservar, como hemos visto anteriormente, el uso de 'vosotros' para interactuar con interlocutores con cierto grado de confianza; en América, por el contrario, la dirección del cambio es hacia una rotunda eliminación de dicho pronombre y la sustitución por 'ustedes'. Asimismo, atendiendo a las obras americanas, donde se refleja dicho uso, el empleo de 'vosotros' y 'ustedes' se distribuye de la siguiente manera en países latinoamericanos según el artículo 'Notas sobre la cronología de la eliminación de vosotros en América' de Moreno Alba (2010)²³.

El uso de la forma personal 'vosotros' en América a partir del siglo XIX revela un empleo consciente y estilístico, donde en las obras se puede ver esa pretensión del autor de marcar un tipo de habla que no está relacionado con el usual y corriente en los hispanoparlantes americanos de esta época (Moreno de Alba, 2011).

Sin embargo, en el campo de la enseñanza de ELE, en muchas de las regiones del mundo hispanohablante, la normativa de muchos manuales de ELE no describe la realidad de uso en cuanto a una forma u otra. El problema no reside en la presentación fácil y simple con un objetivo didáctico indispensable, sobre todo en los niveles más básicos, sino en la generalización de cuando se tiende a decir 'siempre es así', 'nunca se emplea', etc. De esta forma, el estudiante tiende a pensar que las formas y sus usos aprendidos son los únicos posibles o, incluso, los únicos válidos (Sánchez Avendaño, 2004). Ya ha quedado comprobado que ni siquiera debe generalizarse que, por ejemplo, a los niños

²² (Moreno de Alba, 2011).

²³ Véase Anexo XIII: 'Tabla 3: Porcentaje del uso de "vosotros" y "ustedes" en países latinoamericanos'.

siempre se les tutea. De hecho, hay lugares en donde no es así; o, por ejemplo, el dirigirse a los docentes con la fórmula de ‘ustedes’, donde son estos muchos los que no optan el ser apelados como tal. Por lo tanto, la enseñanza de las formas de tratamiento en español no es considerada una cuestión fácil de resolver.²⁴

4.3.2. La influencia de los ‘anglicismos’ en el uso del español

Los estudios sobre el español americano han pasado por varias etapas en cuanto al enfoque de los elementos influyentes en la gran variación regional y social. Así, la influencia en territorio norteamericano, como hemos demostrado, se ha hecho tan evidente que resulta necesario diferenciar tres grupos demográficos de habla española con características lingüísticas diferentes (Lipski, 2007):

- Hispanohablantes nativos

Los monolingües hispanohablantes nativos recién llegados a Estados Unidos que reflejan características dialectales de su lugar de origen. Mientras hablan español, usan algún anglicismo léxico, aunque este aspecto no es demasiado reconocible.

- Hispanohablantes bilingües

Hispanohablantes bilingües nacidos en Estados Unidos, que usan el español como lengua principal del hogar, aunque tienen el español como lengua nativa. Entre estos, resulta típico que entremezclen elementos de ambas lenguas cuando el discurso es espontáneo²⁵. Además, usan calcos sintácticos de modismos lingüísticos (sin alterar las reglas gramaticales), así como anglicismos dentro del sistema fonotáctico español. Los hispanos bilingües suelen tener la habilidad de producir una variedad del español sin factores patentes derivados de la lengua inglesa, aunque pueden aparecer diferencias más sutiles, como el orden de palabras.

- ‘Vestigiales’

Los hablantes ‘vestigiales’ proceden de familias hispanas donde se ha producido un desplazamiento idiomático del español al inglés tras una o dos generaciones. Además, estos suelen presentar una competencia lingüística desequilibrada hacia los conocimientos receptivos o pasivos.

²⁴ Cuando empieza a ser relevante la simplificación pedagógica, esta deriva en una serie de «prejuicios infundamentados; criterios puristas anacrónicos; prestigios elaborados a partir de nociones elitistas de la lengua; desconocimiento de la variación dialectal, sociolectal y estilística de la lengua; concepciones equivocadas sobre ‘lo estándar’ y, por lo tanto, ‘lo enseñable» (Sánchez Avendaño, 2004: 197).

²⁵ Este fenómeno es conocido como ‘cambio de código’.

Con la llegada del español a Estados Unidos como lengua de emigración, el bilingüismo español-inglés ha llegado a ser uno de los temas más polémicos para el campo de la sociolingüística contemporánea, caracterizado por el uso de anglicismos.

Así, para entender las influencias entre los idiomas, se debe entender la definición de un ‘anglicismo’. No obstante, desde su aparición, ha sido un término con diferentes acepciones para los investigadores. Por ejemplo, Chris Pratt, en su obra ‘El anglicismo en el español peninsular contemporáneo’, describe este fenómeno como «a word which has originated in British or American English and which is used in the Spanish Press in a modified or unmodified form» (Pratt, 1980). No obstante, esta definición es en numerosos estudios criticada, pues está sujeta a aquellos casos aparecidos en la prensa. Por lo tanto, esta definición no podría ser utilizada en investigaciones de otras disciplinas.

Por otro lado, López Morales considera anglicismos a «todas aquellas interferencias cuya lengua-fuente sea el inglés», incluyendo en este grupo más tarde a «las palabras procedentes de otras lenguas que llegan al español a través del inglés» (1979, 1987; citado en Rodríguez Medina, 2000).

Una de las versiones más actualizadas es la de Vázquez Amador, quien define estos términos como «las voces de procedencia inglesa que otras lenguas adoptan, normalmente para nombrar un concepto nuevo o por otra serie de causas lingüísticas como el uso de sinónimos y efectos estilísticos» (2016: 277; citado en Bouwman, 2017).

No obstante, para nuestro estudio, es necesario encontrar una definición para los anglicismos en el nivel del léxico, entendidos entonces como palabras tomadas de la lengua inglesa y que pueden ser de tres tipos diferentes (Bouwman, 2017):

- El primer tipo engloba aquellas palabras sin ninguna adaptación al español. Por ejemplo: ‘*crack*’, ‘*jogging*’.
- El segundo tipo incluye palabras parcialmente adaptadas, por ejemplo, ortográficamente: ‘*básquetbol*’, ‘*mitín*’.
- El tercer tipo se refiere a aquellas palabras que son totalmente asimiladas al español, y que por eso ya no se reconocen como tal. Por ejemplo: ‘*cóctel*’, ‘*pijama*’.

Así, todos estos préstamos léxicos que se toman del inglés ocurren en muchas de las variedades dialectales del español, donde la posición y cercanía geográfica con el territorio americano a veces es el causante mayor. Cerca de Estados Unidos el número de préstamos integrados aumenta a veces con el fin de matizar un término ambiguo, aunque muchas otras aumentan por el simple hecho de la convivencia de dos lenguas simultáneamente. El ejemplo del término '*troca*' define dicha situación. Este vocablo se refiere a un 'camión de carga' ('*truck*' en inglés), utilizado no solamente en comunidades mexicoamericanas (de donde es característico el término), sino también en muchas zonas de México, pues la palabra '*camión*' sin calificativo se refiere a los autobuses del transporte público. No obstante, no siempre es así: en España, pese a estar mucho más retirado de los Estados Unidos que los territorios hispanoamericanos, utilizan el vocablo '*Stop*' en los letreros de las señales de tráfico, mientras que en los países del sur de América utilizan '*pare*' o '*alto*' (Lipski, 2007).

Según Rodríguez Medina (2000), el uso de anglicismos dependerá de múltiples factores sociolingüísticos, entre los que se encuentra: la posición social del hablante, el canal comunicativo y el tema tratado. Entre estos factores, se pueden distinguir dos tipos más significativos: a) factores relacionados con el lenguaje o el registro lingüístico, y b) factores relacionados con el propio usuario de la lengua que pertenece a un grupo determinado de hablantes que se refleja en su sociolecto (la situación económica, educación, edad, etc.).

Además, dicho autor destaca el uso de anglicismos, sobre todo en el lenguaje escrito. Esto puede deberse a que los dos factores que se han mencionado anteriormente coinciden a menudo con la preferencia por un uso específico. Es más, muchos de los anglicismos son utilizados en situaciones restringidas y específicas (Bouwman, 2017).

La normativa que controla el uso del lenguaje no está únicamente establecida por las propias instituciones de la lengua, así como tampoco son estas las que condicionan la lengua de los hablantes. Muchos autores han reivindicado la importancia e influencia que tienen los medios de comunicación en cuanto al uso de los anglicismos. Por ejemplo, Perdiguero (2003), citado en Bouwman (2017), afirma que el uso que hace la prensa de los anglicismos tiene como consecuencia que muchos de los hablantes hispanos también los utilicen; de igual modo que afirma Vázquez Amador (2016, citado en *Ibid.*, 2017: 32),

sobre la influencia de la prensa en la «reflexión de la sociedad y el lenguaje de las personas que forman parte de ella».

4.3.3. Errores de concordancia de género y número en sintagmas nominales de estudiantes de ELE

Ya hemos visto algunos de los errores que caracterizan el perfil del aprendiente de ELE norteamericano. Dentro de las dificultades que encuentra, era necesario dedicar un apartado al estudio de la concordancia de género y número de los sustantivos y los determinantes, un aspecto lingüístico ausente en la gramática de ELE que causa numerosas dificultades en su adquisición a un porcentaje significativo de alumnos angloparlantes (Ruiz Martín, 2004).

Primeramente, resulta necesario partir de la noción de ‘sintagma nominal’ (a partir de ahora, SN), entendida como «palabra o conjunto de palabras que se articula en torno a un sustantivo y que puede ejercer alguna función sintáctica» (RAE, 2019). Los sustantivos aparecen normalmente en la oración junto a modificadores que le otorgan propiedades o «que les capacitan sea para hacer referencia a entidades del universo del discurso sea para cuantificarlas» (Rigau, 1999: 313). Según Fernández Leborans (2003: 38; citado en Bra Núñez, 2016), esta categoría es el denominado ‘determinante’, es decir, aquellas subclases de artículos definidos, demostrativos y posesivos, cuantificadores numerales e indefinidos y los interrogativo-exclamativos (qué, cuánto y cuál).

Entonces, debe haber una relación entre el determinante y el SN. Para José Antonio Martínez, dicha relación se conoce por ‘concordancia’, entendida como «la relación entre al menos dos palabras que se establece con la repetición en cada una de ellas de uno de los morfemas de género, de número o de persona, y que sirve [...] para relacionar e identificar léxica y sintácticamente las palabras concordantes» (Martínez, 1999: 2697). Así, se pueden establecer una serie de reglas generales de la concordancia de género y número dentro de un SN (Bra Núñez, 2016):

- Dos o más sustantivos o pronombres coordinados en número singular forman lo que se entiende por un ‘plural sintáctico’ y exigen el plural en el adjetivo, el sustantivo variable o el pronombre.

- Dos o más sustantivos o pronombres coordinados (cada uno de género diferente) suelen formar un grupo de género masculino que conlleva la manifestación del masculino en el adjetivo o el pronombre.
- Cuando una palabra variable tiene únicamente dos géneros, esta se puede representar de manera neutra en masculino singular como forma sustituyente: lo mío, lo cual, etc.

Para clasificar la concordancia del ‘género’²⁶, se distingue entre género masculino y femenino. Ahora bien, dicha distinción ha resultado ser «un problema importante del aprendizaje y enseñanza del español, dado que solo la referencia a una serie de terminaciones orienta al estudiante de E/L2 en la ardua tarea de conocer el género de un sustantivo» (Gutiérrez Araus, 2004: 120; citado en Bra Núñez, 2016). Esta, por ejemplo, es la causa de que muchos aprendientes relacionen los sustantivos con terminación en /-a/ (manifestación frecuente del género femenino en los sustantivos en español) como femeninos, cuando existen muchos ejemplos en que esto no corresponde: *el programa*, *el dilema*, etc. Dentro de los tipos de sustantivos en español, señalamos dos categorías que resultan problemáticas (en especial, para el alumnado angloparlante) (Bra Núñez, 2016):

- a) Los sustantivos comunes, los cuales no experimentan cambios en su forma, aunque el género queda reflejado en los determinantes o adjetivos que los acompañan: *el piloto/la piloto*, *el terrorista/la terrorista*, *el profesional/la profesional*, *el periodista/la periodista*.
- b) El género epiceno. Se trata de un género que está presente en sustantivos que hacen referencia a seres vivos de uno u otro sexo mediante un único género gramatical. Así, el sustantivo necesita otra palabra para reflejar la distinción de sexo: *el personaje masculino/el personaje femenino*, *el águila macho/el águila hembra*, *el gorila macho/el gorila hembra*.

Por otro lado, el morfema del ‘número’²⁷ permite la distinción del singular (unidad) y el plural (multiplicidad). Sin embargo, algunos términos del sistema gramatical

²⁶ «El género es una propiedad de los nombres y de los pronombres que tiene carácter inherente y produce efectos en la concordancia con los determinantes, los cuantificadores, los adjetivos y a veces con otras clases de palabras (ASELE, 2010: 5).

²⁷ «Categoría gramatical que en el nombre y el pronombre expresa la referencia a una o a varias entidades, y que en otras clases de palabras se manifiesta a través de la concordancia.» (RAE, 2019).

no presentan número plural, como son el caso de los sustantivos de género neutro y algunos cuantificadores como ‘alguien’, ‘nadie’ o ‘cada’ (Bra Núñez, 2016).

La manifestación del número puede expresarse por flexión (‘el perro’→ ‘los perros’), aunque también por otros procedimientos (Bra Núñez, 2016): por un numeral: ‘construyeron cuatro’, por un sustantivo colectivo: ‘vivían con mucha gente rara’, por un sustantivo no contable: ‘bebed agua’, por grupos nominales genéricos en singular: ‘el cristiano debe seguir a Dios’ y por construcciones de interpretación distributiva: ‘los conserjes abren el colegio’, ‘las novias llevan el velo’.

Además, nos encontramos también con algunas particularidades del número ‘plural’ (*Ibid.*, 2016):

- 1) Los ‘pluralia tantum’, sustantivos que están siempre en plural (*tijeras, pantalones, vacaciones*, etc.), en comparación con los ‘singularia tantum’, que serían el caso de ‘grima’, ‘caos’, ‘salud’, etc.
- 2) El cambio de significado de un mismo sustantivo en número singular y plural: *el bien/los bienes, la esposa/las esposas, el humo/los humos*.

En cuanto a la enseñanza del género y el número en el campo de ELE, tanto los docentes como los discentes tienen que ser conscientes de que se trata de un aspecto gramatical que no se enseña ni se aprende de una vez. No obstante, estamos ante un tema que aparece como conocimiento gramatical en las primeras unidades de los manuales de ELE y esto provoca que una vez que se enseña, se perfecciona conforme los alumnos van aprendiendo, sin ser necesario que los docentes dediquen más esfuerzo instructivo. Ahora bien, si la concordancia, en especial el aspecto del género, se pudiera aprender de una forma natural, los discentes no presentarían tantos errores en la producción oral y, sobre todo, en la escrita (incluso en niveles ya avanzados). Resulta difícil hallar programas de enseñanza para que los alumnos aprendan este aspecto con una mayor eficiencia (Yang, 2016).

5. METODOLOGÍA DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

5.1. Presentación del objeto de estudio

Para la puesta en práctica de todo lo anteriormente mencionado, hemos decidido analizar el proceso de aprendizaje de ELE en un grupo de estudiantes de español de la

universidad privada ‘*Smith College*’, miembro más grande de las ‘*Seven Sisters*’ y ubicada en la ciudad de Northampton, Massachusetts (Estados Unidos). Durante el curso 2018/19, dicha universidad nos ofreció la oportunidad de realizar una serie de estudios e investigaciones en el continente norteamericano, así como tener el puesto de trabajo de ‘lector de español’. Gracias a este puesto, la relación con los docentes del departamento de español fue más cercana para poder entrevistarlos y realizarles una serie de preguntas, y nos permitió tener un acercamiento directo a los datos de sus estudiantes.

Dicho grupo estaba realizando en esta universidad el curso de ‘*Intermediate Spanish*’ durante todo el ‘*Spring Semester 2019*’ y asistía tres días a la semana durante una hora y diez minutos.

Este curso pretende desarrollar las habilidades lingüísticas y conversacionales, así como enseñar aspectos sociales, culturales e históricos del mundo hispanohablante. El grupo que nos servirá de objeto de estudio consta de 31 estudiantes de sexo femenino procedentes de diversas partes de Estados Unidos. Por lo tanto, el material que se les ofrece para impartir la clase de ELE parte de la base de que el inglés será su lengua materna y la cultura estadounidense su cultura origen (una cultura que, debido a su expansión geográfica, es muy variada). Las estudiantes de este curso presentan, según el MCER, un nivel B1 de competencia comunicativa de la LE y sus edades oscilan entre los 18 y los 22 años. Así, nos encontramos estudiantes en su primer año de universidad (‘*Freshmen*’) como en el último (‘*Senior*’), por lo que, aunque el nivel de español sea homogéneo, su conocimiento interdisciplinar y experimental no lo es. No obstante, todas las chicas son estudiantes, aunque también realizan trabajos a tiempo parcial.

Pese a que en dicha universidad podemos encontrar desde estudiantes que se están empezando a interesar por la lengua española, hasta aquellos cuyo dominio es realmente bueno, la preferencia por este grupo tiene su justificación. Se trataba de un grupo donde la mayoría de las participantes ya partía de cierta base en la lengua estudiada, pero, al mismo tiempo, su conocimiento no llega a ser extremadamente alto para poder reflejar muestras de la decisión dialectal tomada, así como la variedad del español que mejor las representa.

Así, primeramente, se les preguntó a las chicas cuáles eran sus intereses, necesidades o motivaciones de aprender español. La mayoría de ellas respondieron que,

debido a la gran influencia que tienen los países latinoamericanos en Estados Unidos, aprender español resulta una necesidad para poder comunicarse. Además, gran parte de ellas tiene algún parentesco hispanoparlante o quieren trabajar en algún país de esta lengua. Por lo tanto, lo que les motiva para el aprendizaje de ELE es una necesidad comunicativa y futura laboral.

5.2. Resultados y discusión

Para poder identificar los problemas y dificultades que presentaban las estudiantes en su proceso de aprendizaje del español, atendimos al curso algunas horas a la semana para considerar dónde recaía el peso mayor cuando hablamos de ‘problemas y dificultades del aprendizaje del español’. Partiendo de la base de que son alumnas angloparlantes que estudian español como lengua extranjera, los problemas y dificultades de la mayoría de estas eran los característicos de esta lengua. Además, gracias a una serie de horas dedicadas en horario de tarde para reforzar aquellos puntos más débiles y una mejor preparación para el examen, nos percatamos de que los problemas de los que ellas son conscientes eran la distinción entre los tiempos pasados, la justificación del uso del subjuntivo, cuándo usar el verbo *ser* o *estar*, etc. Sin embargo, analizando tanto la forma de enseñanza del docente como la respuesta de las alumnas, resultó llamativo un aspecto que, al parecer, resulta problemático solamente en los aprendientes de ELE debido al contexto social en que se encuentran.

5.2.1. Preferencia entre la forma personal ‘vosotros’ o ‘ustedes’: resultados de las encuestas

Partiendo de la lengua anglosajona como lengua fuente y su comparación con el sistema de la lengua española, resultó sorprendente la confusión que tenían los aprendientes en el uso de las fórmulas de interacción. Pese a que, como comprobamos, el docente (debido a la nacionalidad española de este) utilizaba la forma de la segunda persona del plural ‘*vosotros*’ en todas sus conjugaciones y modos posibles, las estudiantes, mayoritariamente, optaban por el uso de la forma ‘*ustedes*’ para mencionar el mismo referente que el docente. Esto provocó que nos formuláramos las siguientes preguntas: ¿por qué el estudiante no sigue los patrones del docente? Y más aún: ¿qué habrá provocado esa ‘rebeldía lingüística’? ¿Qué factores externos influyen de tal manera en un estudiante cuyo nivel de conocimiento del idioma es básico-intermedio? Además, sorprendentemente, la mayoría de las actividades propuestas por el profesor para iniciar

un tema de discusión donde se promoviera la interacción comunicativa y la manifestación oral de la lengua española estaban formuladas conforme a la conjugación común de la segunda persona usada en el territorio español de la Península Ibérica²⁸. Frente a esto, veíamos que la mayoría de las estudiantes no tenía problema de comprensión, aunque su respuesta o la manifestación del uso de la segunda persona atendía al pronombre personal ‘ustedes’ y a su correspondiente conjugación.

Por lo tanto, debido a que, como ya hemos mencionado anteriormente, se trataba de un grupo muy heterogéneo, resultaba imposible establecer una decisión sobre el único uso de una forma. Para ello, decidimos elaborar una encuesta²⁹ donde las estudiantes, sin información previa, debían llevar a cabo dos tipos de ejercicios relacionados con el uso de ‘vosotros’ y ‘ustedes’. Primero, queríamos comprobar, mediante la elección entre dos alternativas para expresar un mismo mensaje, si las estudiantes estaban más familiarizadas con enunciados que usan la forma personal *vosotros* combinada con diferentes tipos de predicados o si, por otro lado, lo estaban con la forma ‘ustedes’. Debido a que el docente utilizaba el modo imperativo con el pronombre ‘vosotros’ para dar órdenes (por ejemplo: ‘Haced el ejercicio 4’, ‘Poneos por parejas’, ‘Discutid el tema’, etc.), queríamos comprobar qué pasaba con el modo imperativo. Así, preparamos un segundo ejercicio con el mismo mecanismo que el primero, aunque esta vez con enunciados en forma de mandatos y órdenes.

Antes de proceder a la encuesta, se le especificó de forma clara a las estudiantes que no había error alguno en ninguno de los enunciados; simplemente debían elegir aquella opción que consideran más natural del español que estaban aprendiendo y con el que estaban-más familiarizadas.

Una vez recogidas las respuestas de las 31 estudiantes, procedimos al recuento de las respuestas donde se usó la forma de ‘vosotros’, aquellas donde se usó la forma de ‘ustedes’ y las que quedaron sin contestar. La distribución quedó del siguiente modo:

²⁸ Véase Anexo XII: ‘Ilustración 5: Modelo de ejercicios presentado por el docente de ELE’.

²⁹ Véase Anexo XIV: ‘Encuestas’ para ver la plantilla de la encuesta ofrecida.

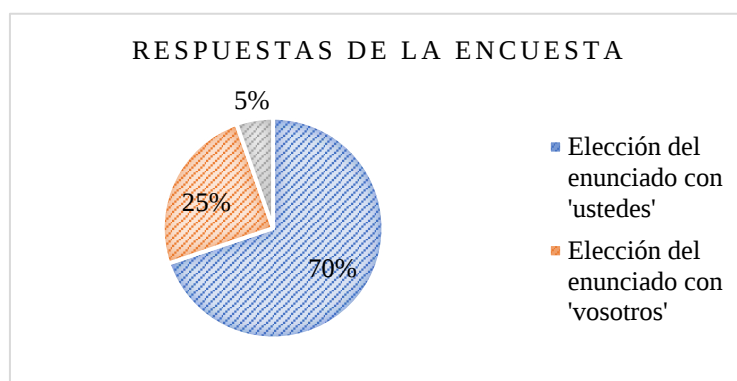


Gráfico 4: Número de respuestas elegidas según 'vosotros' o 'ustedes'.

Así, comprobamos y verificamos que, pese al uso indirectamente impuesto por el docente de la forma *'vosotros'*, las estudiantes reconocen de una forma más natural y familiar el uso de la forma *'ustedes'*. Por lo tanto, queda reflejado que el bagaje de las estudiantes, su familiarización con el español fuera de clase y los agentes externos prevalecen sobre la información (supuestamente ya conocida) que ofrece el docente. En términos matemáticos, el número de respuestas donde se hacía uso de la forma personal *'ustedes'* ascendía a 481, mientras que las preferencias por la forma *'vosotros'* se limitaban a la cifra de 171. Asimismo, 37 respuestas de la encuesta no fueron contestadas por las estudiantes, dato que refleja que la mayoría de estas sí que conocían (o al menos sabían identificar) las fórmulas de tratamiento de la segunda persona del plural en español.

Sin embargo, sorprendentemente nos encontramos con un caso muy peculiar. Realizando el recuento de estudiantes que habían optado por la preferencia *'vosotros'*, nos dimos cuenta de que, de esas 171 elecciones, 46 de ellas eran casos donde, intencionadamente, se hacía un mal uso del modo imperativo de la forma *'vosotros'*: *'Hospedarlos, por favor'*, *'Cogerle para que no se mueva'*, *'Contarle aquella historia a Sofía'*. Resulta curioso que casi una tercera parte de todas las elecciones por esta forma de tratamiento se asocien al mal uso de este pronombre. Incluso los propios nativos de la lengua española a veces cometen un error muy característico cuando se usa el imperativo, algo que a menudo se relaciona con el nivel educacional que posee la persona (variedades diastráticas). Muchos nativos intercambian la /-d/ final de la segunda persona del plural en modo de imperativo por una /-r/, característica de la forma de infinitivo de los verbos en español. Por ejemplo, en vez de decir *'Contadles un cuento a los niños.'*, se diría (dentro de un uso no normativo) *'Contarles un cuento a los niños'*. No obstante, esta

alternativa de manifestación del modo imperativo está “justificada”. Los usuarios del español están mucho más familiarizados con la manifestación de las formas verbales en modo infinitivo que en imperativo y, más aún, en la segunda persona del plural. Por ello, y debido también a razones fonéticas y de asimilación del oído, a veces se tiende a recurrir a este equívoco.

Ahora bien, estamos ante aprendices del español de nivel medio, por lo que su caso puede que no sea igual. Dicha incorrección creemos que puede deberse a una de estas dos razones:

1. Confusión de forma no intencionada, asimilación por la semejanza ortográfica y fonética.
2. Falta de conocimiento sobre la forma ‘vosotros’ en forma de imperativo.

Al menos en el caso estudiado, hemos observado que el docente de ELE hace bastantes alusiones a todas las manifestaciones y usos del pronombre ‘vosotros’ y, pese a que las estudiantes con frecuencia utilizan el pronombre ‘ustedes’, no se trata de un aspecto de la gramática española al que no preste atención el docente por su falta de uso; es más, realizando una breve entrevista con dicho profesor de español, este respondió lo siguiente al preguntarle por el modo en que afronta la elección entre ‘vosotros’ y ‘ustedes’:

«Considero que no debo dejar de usar ni el pronombre ‘vosotros’ ni ninguna de sus diferentes manifestaciones. Mi nacionalidad es española y desde siempre he usado dicha forma personal. Además, desde el comienzo, siempre explico a mis alumnas que no existe un español universal, sino diferentes variedades, ninguna superior a ninguna. Me he encontrado con compañeras que me aconsejan hacer un sobreesfuerzo e intentar usar las diferentes formas de ‘ustedes’ para así facilitarle a las alumnas la comprensión del imperativo o incluso los usos del subjuntivo. No obstante, creo que tiene que ser elección del alumno el optar por un uso u otro y como criterio de un profesor de ELE formado, no tengo por qué omitir algo que pertenece al sistema gramatical de mi lengua materna».

Además, preguntamos a un segundo docente de ELE de la misma universidad sobre qué piensa al respecto de distinción entre ‘vosotros’ y ‘ustedes’ y, más aún, cómo hace frente a la enseñanza de dichos pronombres. Ante esta pregunta, el docente respondió:

«In Spanish 112, the *vosotros* form comes up as new verbs and verb forms are used. Students are expected to learn it and recognize it. The same goes for Spanish 200, either through straightforward verb conjugating/ grammar or through readings/ cortos/ texts. I will say that most of my experience learning Spanish is in Latin America and/or the U.S.,

so when I address students, I use the *ustedes* form. And different students have different travel experiences and backgrounds (including heritage background and/or their early learning of Spanish), so their ability to use it will be varied. I think many students pick up *vosotros* (or *ustedes*) when they spend more extensive time abroad/ during more advanced classes».

Si intentamos encontrar una justificación a la preferencia de la forma '*ustedes*' frente a '*vosotros*', podemos remarcar que se trata de aprendientes no nativos de la lengua española y, como cualquier aprendiente de una lengua extranjera, opta por la forma fácil. Si hablamos en términos de facilidad a la hora de asimilación de reglas, el uso del imperativo es mucho más fácil si se usa solamente '*ustedes*' en vez de '*tú*' o '*vosotros*', pues estos tienen formas diferentes en afirmativa y negativa ('*ven*' / '*no vengas*'). Por otro lado, si el imperativo usa solamente la forma '*ustedes*', el alumnado lo reconocerá más fácilmente ('*vengan*' = '*no vengán*').

A modo de indagación sobre la relación de las respuestas de las alumnas y su familiarización con el español, se les pidió a estas que adjuntaran un documento a la encuesta donde respondiesen a las siguientes preguntas: '¿Cuál es tu relación con la lengua española? (Familia, viajes, etc.)' y '¿Has estado alguna vez en algún país de habla hispana? Si es así, ¿dónde?'

De esta forma, lo que pretendíamos era establecer una serie de patrones para relacionar las diferentes formas de tratamiento de la segunda persona del plural. No obstante, las respuestas recibidas por parte de las estudiantes eran muy distintas. Esto se debe a que el número de alumnas encuestadas no era demasiado elevado y a que su nivel de expresión escrita en español no era lo suficientemente alto como para poder explicar con fluidez dicha relación. Pese a esto, nos ha resultado bastante interesante conocer el porqué de una preferencia u otra.

Atendiendo a la forma mediante la cual la mayor parte del alumnado estadounidense encuestado ha adquirido el español, no sorprende la respuesta que prevalece:

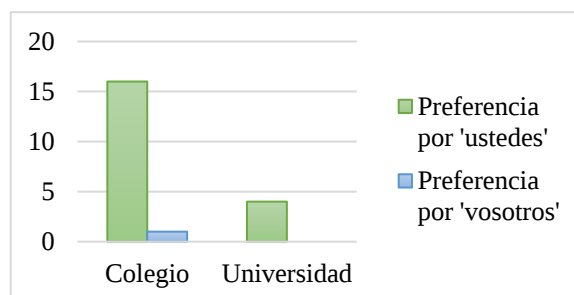


Gráfico 5: Aprendizaje del español mediante la educación.

Así, comprobamos que la mayoría de las alumnas han aprendido el español gracias a la enseñanza de lenguas en las instituciones educativas. De las 31 respuestas sobre la relación de las encuestadas con el español, 17 de ellas respondieron que aprendieron español en el colegio, mientras que solo cuatro de estas lo empezaron a aprender en la universidad. Sorprende que 20 respuestas que relacionan el aprendizaje del español con la educación pertenezcan a las encuestas donde prevalece el uso de ‘ustedes’ frente a ‘vosotros’. Entonces, ¿se asocia el uso de las estudiantes americanas de la forma personal ‘ustedes’ con la forma de enseñar del docente de ELE? Aparecen, pues, dos posibles respuestas:

1. Si partimos del criterio defendido por el docente de ELE entrevistado y observado, gran parte del número de profesores de ELE en Estados Unidos están más familiarizados con el español de América y, por tanto, así lo enseñan.
2. Los manuales de ELE, así como los profesionales que los utilizan, prefieren dar más énfasis a la forma ‘ustedes’ para así facilitar el aprendizaje de la lengua.

En total, y una vez que hemos anotado en las encuestas qué forma personal es la preferida, defendemos en nuestro trabajo que el alumnado americano tiene una mayor afinidad y relación con el español de América.

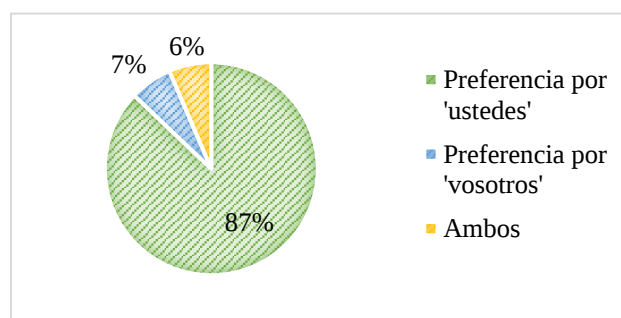


Gráfico 6: Resultados de la encuesta sobre la preferencia entre 'ustedes' y 'vosotros'.

Casi una unanimidad apuesta por la forma ‘ustedes’ en sus diferentes usos. En 27 encuestas, la elección del enunciado donde aparecía la forma ‘ustedes’ superaba a la de ‘vosotros’. Únicamente en dos de las encuestas hemos encontrado una cifra superior de ‘vosotros’ sobre ‘ustedes’ y, en otras dos, el número total entre las opciones de una forma personal y otra era el mismo.

Ahora bien, si atendemos a una serie de referencias dadas por las propias alumnas, podemos (en la medida en que lo permite nuestro objeto de estudio) establecer las principales fuentes que influyen en la adquisición del español como segunda lengua.

Dentro de las 27 encuestas favorables para el uso de ‘ustedes’, encontramos las siguientes fuentes según las alumnas: relación con personas hispanohablantes (A), educación (B), visita a un país hispanohablante (C), residencia en un estado estadounidense con un número elevado de hispanohablantes (D) y entretenimiento (E). La división resulta más visible a partir del siguiente gráfico:

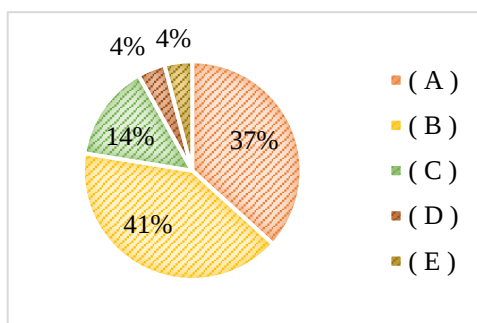


Gráfico 7: Fuentes de las encuestadas que prefieren el uso de 'ustedes'.

Dentro del grupo (A), seis encuestadas respondieron que tienen algún parentesco o relación con personas de México, donde ‘ustedes’ es la forma utilizada para referirse a la segunda persona del plural. El resto de las alumnas mantenían contacto con familiares de Ecuador (1), Argentina (2), El Salvador (2), Cuba (1) y España (2). Puede que el dato sobre España sorprenda, pero ambas chicas tenían familiares en Andalucía, hecho que favorece y que se justifica en el apartado teórico anteriormente expuesto. Solamente cuatro de las chicas desconocen el origen de sus familiares o conocidos hispanoparlantes.

Para el grupo (C), hemos encontrado que cuatro alumnas visitan regularmente México, una afirma haber pasado algunas temporadas en Costa Rica y otra realizó un intercambio con la Universidad de Córdoba. En cuanto al grupo (D), una alumna tiene residencia en Nueva York y otra en California, estados con un porcentaje bastante alto de inmigrantes (sobre todo de Sudamérica). Finalmente, para entretenimiento (E), dos chicas especifican que pasar tiempo viendo telenovelas sudamericanas ha provocado un gran avance en su proceso de aprendizaje de la lengua española.

Si hacemos referencia al 7 % de las encuestas donde prevalecía la preferencia por la forma personal ‘vosotros’, observamos que corresponde solamente a cuatro de las

treinta y una encuestadas. De entre la diversidad de fuentes que encontramos en las 27 alumnas anteriormente mencionadas, en este grupo dichas fuentes se reducen a: relación con gente hispanohablante, siendo México y España los países influyentes; educación, donde únicamente una de ellas había recibido enseñanza de español en el colegio; relación con otros idiomas. Esta última fuente sorprendió, pues fue únicamente una alumna la que aprendió el idioma español gracias a sus semejanzas con, en este caso, otra lengua romance: el francés.

La estudiante afirma que conocer la lengua francesa con fluidez le causó interés por aprender español y, además, aprenderlo de forma fácil y rápida debido a los parecidos léxicos, gramaticales e, incluso, fonéticos. Partiendo de este dato y atendiendo al vínculo entre conocer la lengua francesa y el resultado de la encuesta de dicha alumna, podemos considerar esta relación totalmente coherente. En francés, para hacer referencia a la segunda persona del plural, solamente existe el pronombre personal ‘vous’ (‘Qu'est-ce que **vous** avez?’). Así, una persona desconocedora de ambos idiomas (francés – español) establecería una similitud mayor entre ‘vous’ y ‘vosotros’ que con el pronombre ‘ustedes’.

Finalmente, tenemos un grupo de cuatro estudiantes que obtuvo el mismo número de respuestas tanto donde aparecía el uso del pronombre ‘ustedes’ como donde aparecía ‘vosotros’. Al principio, pensábamos que estas estudiantes podrían ser claros ejemplos de aprendientes de un idioma donde su previa relación con el español no les había influido de forma tan tajante. No obstante, las cuatro alumnas afirman estar relacionadas con gente hispanoparlante; dos de ellas tienen familiares en España y las otras dos en el estado de California. De esta forma, creemos que estas alumnas reciben influencia externa, donde diferentes variedades del español están infiriendo de forma indirecta en su proceso de aprendizaje de esta lengua.

En definitiva, hemos podido justificar la gran familiarización que presenta el alumnado estadounidense con el español de América. Además, se ha comprobado que pese a que muchos manuales de ELE presentan el modelo de sistema gramatical de España y muchos de los docentes de ELE en EE. UU. tienen nacionalidad española, los verdaderos influyentes en el proceso de aprendizaje de español son los factores externos. Como afirmó un profesor entrevistado: «la verdadera clase de cultura y contenido es el ‘study abroad’ y no tanto nuestras clases de español».

5.2.2. La influencia de los anglicismos en el proceso de aprendizaje del español: resultados de las encuestas

Como hemos podido observar en el apartado 2 de nuestro trabajo de investigación, podemos considerar que el español es una lengua léxicamente rica. Además, debido a las diferentes variedades dialectales de dicha lengua, nos encontramos varias denominaciones para un mismo concepto. Este hecho puede dificultar mucho el proceso de adquisición del léxico español y, más aún, si los alumnos de ELE se encuentran en un área donde conviven muchas de las variedades dialectales mentadas. Por lo tanto, hemos considerado que resultaba necesario analizar cómo hacen frente las estudiantes a este fenómeno, así como observar qué sucede cuando el profesor de ELE presenta una variedad dialectal distinta a la que, a simple vista, parece ser la más familiar para el alumnado.

En el análisis de la preferencia entre ‘vosotros’ y ‘ustedes’, hemos observado que los discentes se posicionaban más por la forma que usa la situación y el contexto donde estos han empezado con el proceso de aprendizaje del español, pero ¿ocurre lo mismo con el léxico utilizado y familiarizado? Atendiendo también a esa “alternativa fácil” a la que recurren los estudiantes de LE, hemos observado que cuando las estudiantes norteamericanas de ELE hacían referencia a muchos términos hispanos, optaban por equivalencias no muy comunes dentro del léxico español de España. Además, nos encontramos una situación que nos hizo realmente decantarnos por profundizar en el campo: el profesor mandó trabajar en parejas para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa y para hacer que las estudiantes interactuaran y negociaran el sentido en cuanto a las actividades propuestas. En un ejercicio, vimos que aparecía la palabra ‘tarjeta’. Una estudiante le preguntó a su compañera: «¿Qué significa ‘tarjeta’?». Ella respondió: «‘Card’ .», cuando la respuesta de la primera estudiante ante la traducción del término español fue: «¡Ah! No es tarjeta, es ‘carta’ .». Esto realmente nos hizo preguntarnos, ¿hasta qué punto están las estudiantes norteamericanas familiarizadas con el léxico español de España?

Como mencionamos anteriormente, el docente de ELE (por su nacionalidad) no manifestó en clase la presencia de ningún anglicismo, así como tampoco términos usados en español de América que no son comunes en el español peninsular. Frente a esto, veíamos que la mayoría de las estudiantes no tenía problema de comprensión, aunque la

reproducción de anglicismos utilizados (términos muy comunes usados por hispanoamericanos en territorio norteamericano) predominaba sobre la de términos del léxico español peninsular. En una de las clases observadas, el docente mandó el siguiente ejercicio: «Por parejas, buscad con vuestro ordenador el argumento del libro X». Ante esto, las alumnas sacaron su ordenador y procedieron a realizar la tarea. Sin embargo, una alumna le comentó al profesor: «Profesor, no traje mi computadora». Así, comprobamos que la interiorización de un término no equivale a su manifestación oral/escrita. Observamos que el discente conoce términos pertenecientes al léxico español peninsular, aunque es evidente que para designar dichos términos este apuesta por el término que usa la variante dialectal con la que tiene una mayor relación.

Tras apuntar una lista de términos que parecían ser característicos del español, con los que estas estudiantes estaban más familiarizadas debido a su evidente manifestación y uso, nos percatamos de que se trataba de ‘anglicismos’. Una vez que conocimos la influencia y el origen de estos neologismos que están empezando a ser parte del español, nos encontramos con que estos términos son muy frecuentes y comunes entre las variedades del español de América. Esto hizo reafirmar nuestra hipótesis de una familiarización mayor de las estudiantes con el español de América debido, como anteriormente hemos mencionado con el ejercicio propuesto, a un bagaje y contexto que influye de una forma más fuerte en la preferencia de las estudiantes de unas estructuras/términos frente a otras.

Así, como forma de asegurarnos y reafirmar empíricamente nuestras suposiciones, decidimos realizar una segunda encuesta³⁰ con un formato y ejecución bastante similar a la del uso entre ‘ustedes’ y ‘vosotros’, pero esta vez ofreciéndoles el término en inglés y sus posibles equivalencias en el español de España y el español de América. Esto resultó ser una tarea compleja, pues no estamos ante dos posibilidades, sino un sinnúmero de equivalencias. No obstante, intentamos reunir términos que presentaban un porcentaje mayor de uso en ambas áreas para que fueran más verídicos nuestros resultados obtenidos.

De nuevo, se les explicó a las estudiantes que todas las respuestas eran correctas, pero ellas debían seleccionar el término con el que estuvieran más habituadas y que actualmente usarían.

³⁰ Véase Anexo XIV: ‘Encuestas’ para ver la plantilla de la encuesta ofrecida.

Una vez que se recogieron las respuestas de las 31 estudiantes, procedimos al recuento de las respuestas, donde se optó por el término anglicismo (Respuesta A), las respuestas donde se eligió el término equivalente en el español de España (Respuesta B), las respuestas que se referían a otros términos usados en el español de América (Respuesta C) y las respuestas sin contestar. La distribución quedó del siguiente modo:

RESPUESTAS DE LA ENCUESTA

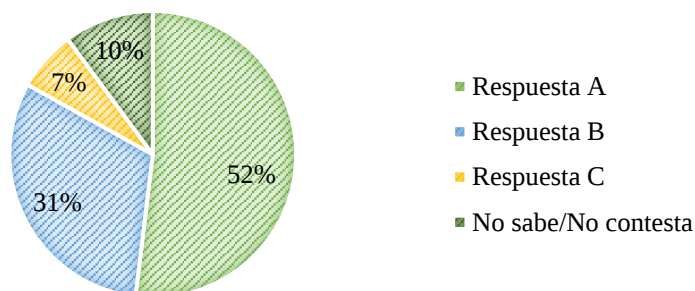


Gráfico 8: Número de respuestas elegidas sobre el uso de 'anglicismos'.

Así, comprobamos y verificamos que, pese a la puesta en práctica de unidades léxicas características del español de España debido a la nacionalidad del docente y el material didáctico usado por este, las estudiantes reconocen de una forma más natural y familiar el equivalente anglicismo o el término español usado en Latinoamérica. Por lo tanto, queda reflejado que el bagaje de las estudiantes, su familiarización con el español fuera de clase y los agentes externos prevalecen sobre la información (supuestamente ya conocida) que ofrece el docente. En términos matemáticos, las respuestas con el uso de anglicismos y términos característicos de Latinoamérica ascienden a 390, mientras que las relacionadas con el léxico español de España se limitan a la cifra de 234. Solo 51 respuestas se relacionaron con la opción C y 76 respuestas de la encuesta no fueron contestadas por las estudiantes, dato que refleja que las estudiantes reconocían todos los términos presentados.

Además, cuando terminamos de realizar la encuesta a las alumnas, estas afirmaron que muchas de sus respuestas fueron fruto del desconocimiento. En especial, dijeron que para varias de las 'Respuestas B' ni siquiera sabían de su existencia. Ante esto, el docente respondió que se trataba del término referido en el español de España y el usado comúnmente en dicha zona geográfica (pues a las alumnas no se les había ofrecido anteriormente ninguna información acerca de los diferentes términos).

Como en el caso anterior, en ningún momento observamos que el docente de ELE evite el léxico del español peninsular para que sus estudiantes puedan comprenderlo mejor. Es más, cuando estas recurren a la frecuente pregunta del tipo: «Profesor, ¿cómo se dice X en español?», este siempre responde con el término del español de España y, a veces, las alumnas después lo asocian con un anglicismo y empiezan a usar este en sustitución del explicado por el docente. Resultó interesante preguntarle al docente qué opinaba sobre dicho aspecto y, sobre todo, ¿tendrá este en un futuro que cambiar su español utilizado y prescindir de lo aprendido como LM para facilitar la enseñanza del español? Así, fue sorprendente su postura:

«Se trata de un tema al que llevo tiempo dedicándole mi atención. Reconozco que los términos en español que utilizo en el aula a veces hacen que a las estudiantes les cueste más aprender un término. Entiendo que es un problema con el que me tengo que enfrentar únicamente yo. Quizás mis compañeras no tienen este obstáculo y, al menos en comprensión, cuentan con ventaja con los estudiantes. Por un momento, pensé en utilizar muchos anglicismos u otros términos que les facilitasen el aprendizaje a mis alumnas, pues llevo 10 años en Estados Unidos y con frecuencia recurro a estos términos cuando hablo español. No obstante, se trata de un léxico que es parte de una variedad del español y creo que, pese a su dificultad, les beneficiará en un futuro a las estudiantes. Además, no soy yo quien tiene que prescindir de una variedad tan válida como cualquiera».

La explicación sobre la preferencia del léxico del español de América frente al del español peninsular es bastante fácil y clara. La dificultad de aprendizaje de una LE depende siempre de la semejanza de esta con la LM del aprendiente. Así, se ha podido observar que un estudiante español de LE suele tener más facilidad para aprender la lengua italiana o francesa que la rusa o la alemana. Por lo tanto, si el español peninsular presenta más diferencias fónicas y ortográficas que el usado por hispano-americanos, el estudiante de ELE adquirirá más rápido este último. Además, hemos comentado ya anteriormente que el entorno en que una persona crece influye en gran medida y, por tanto, es evidente que un estadounidense tendrá más relación con el español que usan los hispanos de su territorio.

Gracias a los datos obtenidos por las preguntas que se les pidió responder junto con la encuesta de las formas ‘vosotros’ y ‘ustedes’, pudimos conocer cuáles fueron las explicaciones de la decisión de un término u otro. Sin embargo, en este caso sorprendió que no fuera la educación la principal influencia para decantarse por alguna de las tres opciones, sino la relación con personas hispanohablantes:

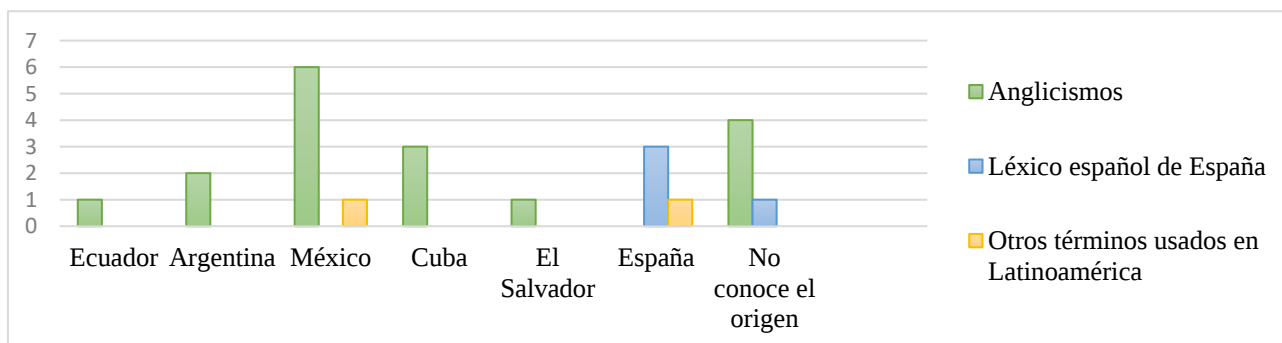


Gráfico 9: Aprendizaje del léxico español mediante la relación con hispanohablantes.

constataron que fue la educación su principal influyente en la familiarización de alguna de las dos formas personales, aquí se trata de algo más indirectamente externo y menos instruido académicamente. De las encuestadas que relacionaron la adquisición del léxico español con tener alguna relación con un hispanohablante, el 60,8 % tenía relación con gente de Latinoamérica, mientras que el 17,4 % tenía relación con gente de España y un 21,7 % sabía que se relacionaba con gente hispanohablante, pero no conocían su origen. Además, atendiendo a qué respondieron, observamos también que el origen de las personas hispanohablantes con las que mantenían contacto correspondía con la opción elegida en las encuestas. Observamos en el gráfico que las que eligieron la opción del léxico español peninsular tienen mayormente relación con gente de España, mientras que de este país no hablan aquellas que apuestan por la opción de los anglicismos. Vemos que el grupo que prefiere la opción A (anglicismos) conoce a gente de diferentes países de Latinoamérica.

En cuanto a los resultados de la encuesta, observamos que dos terceras partes de la clase apuestan por los anglicismos y el español de América frente al español peninsular. En 22 de las encuestas la preferencia del anglicismo prevalecía sobre las demás. Solamente en cuatro de las encuestas hemos encontrado una cifra superior de elecciones del término perteneciente al léxico español peninsular sobre el resto, y en otras cinco, el número total de opciones del español de América era el mismo que el del español de España.

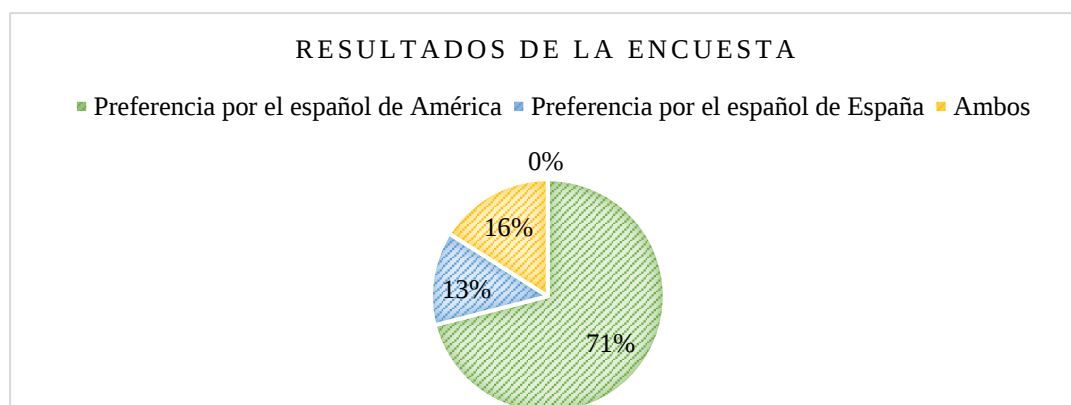


Gráfico 10: Resultados de la encuesta sobre la preferencia entre el léxico español de América y España.

Ahora bien, de las 22 encuestas favorables para el uso de ‘anglicismos’ encontramos las mismas fuentes que en las encuestas sobre ‘vosotros’ y ‘ustedes’: relación con gente hispanohablante (A), educación (B), visita a un país hispanohablante (C) y residencia en un estado estadounidense con un número elevado de hispanohablantes (D). La división resulta más visible a partir del siguiente gráfico:

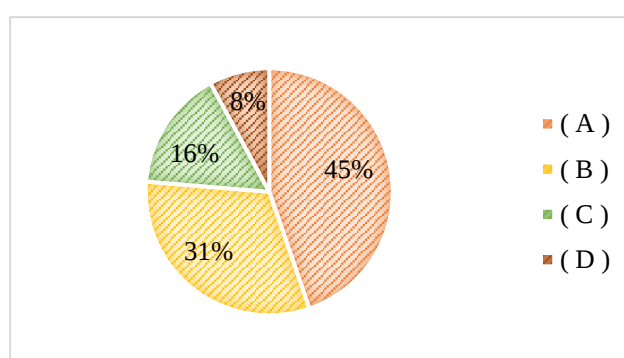


Gráfico 11: Fuentes de las encuestadas que prefieren el uso de los 'anglicismos'.

En el grupo (B), doce encuestadas respondieron que aprendieron español gracias a los programas de LE en instituciones educativas; nueve de ellas en el colegio, mientras que tres de ellas lo aprendieron en la universidad. En el grupo (C), encontramos que cuatro alumnas visitan regularmente México, una realiza sus vacaciones en El Salvador y otra

las realiza en Argentina. Finalmente, para el grupo (D), tres estudiantes afirman vivir en un estado norteamericano con un número elevado de hispanohablantes: Nueva York, Nevada y California.

Finalmente, tenemos un grupo de cinco estudiantes que parece tener el mismo número de preferencias por el español de América y el de España. En este grupo podemos encontrar causas diversas. Dos alumnas mantenían relación con gente de España y México; tres de ellas visitan regularmente un país de habla hispana: España, México y Costa Rica; cuatro de ellas relacionan la adquisición del léxico español con los centros educativos y dos de ellas reafirman la fuerte influencia de los medios de comunicación y el entretenimiento con el aprendizaje de esta lengua.

Por tanto, con este segundo caso hemos comprobado la gran familiarización que presenta el alumnado estadounidense con el español de América. Así, observamos la importancia de la influencia indirecta externa que puede tener el contacto con hispanohablantes y su repercusión.

5.2.3. Los errores frecuentes en la concordancia del género y número de un sintagma nominal: resultados de análisis

En el presente trabajo se van a analizar los errores de concordancia cometidos en el interior de los sintagmas nominales por aprendices cuya lengua materna es el inglés, una lengua que no posee en los adjetivos ni en la mayoría de los casos de determinantes flexión de género ni flexión de número, por lo que no necesitan concordar con el sustantivo al que acompañan. Nos hemos centrado en estudiantes de un nivel A2-B1 según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Nuestro objetivo es demostrar que aun estando en un nivel de conocimiento de ELE medio en el que ya se ha producido la enseñanza-aprendizaje de este aspecto gramatical, todavía se producen numerosos errores de concordancia de género y número en el seno de los sintagmas nominales.

Para llevar a cabo dicho análisis, hemos estudiado 39 redacciones elaboradas por alumnas estadounidenses de la misma institución que en los otros casos. El docente de ELE, que ha sido de gran ayuda para realización del presente trabajo, presentó un ejercicio en clase con el título ‘¿Quién soy?’, donde las estudiantes debían escribir en torno a 10 y 15 frases sobre ellas mismas. Por lo tanto, observamos que no hay requisito de puesta en

práctica de cierto aspecto gramatical o léxico y, de esta forma, estas pueden adaptar la redacción al nivel en el que se encuentren.

Pese a ser un tema bastante básico y general, nos hemos encontrado más errores en cuanto a la concordancia de género y número en los sintagmas nominales. De los 426 sintagmas recogidos de todas las redacciones, 134 presentaban algún error. Por lo tanto, uno de cada tres sintagmas que las alumnas escribían era incorrecto. Para una clasificación y una mejor visualización de los errores, clasificamos estos en tres grupos: errores de concordancia de género, errores de concordancia de número y errores de concordancia de género y número.

En cuanto a los errores de concordancia de género, procederemos a clasificarlos según las principales dificultades con las que se encuentran los aprendientes de ELE que tienen la lengua inglesa como lengua materna. Como conocemos, el inglés no muestra distinción entre masculino o femenino, exceptuando algunos casos de seres animados ('man/woman', 'prince/princess', 'cock/hen'). De la misma forma, los determinantes y los adjetivos y participios tampoco presentan cambio en cuanto al género ('my friend is nice': 'mi amigo es simpático' o 'mi amiga es simpática'). Así, mostramos a continuación los errores observados en el estudio de las redacciones:

1. Sustantivos de género masculino que terminan con el morfema '-a/-as', terminación que normalmente se asocia con el femenino: *las sistemas de la salud; me gustan mucho las idiomas; hablar de nuestras día.*
2. Sustantivos de género masculino que terminan en un morfema diferente morfema diferente a '-o/-os': *es una lugar que tiene importancia; es una lugar que tiene más poder que creemos; me gusta las restaurantes; quiero estudiar en una país; yo encuentro en una bosque.*
3. Sustantivos de género femenino que terminan en un morfema a '-a/-as': *luchar para los mujeres derechas; un ciudad muy pequeña; un ciudad más grande; un clase de historia; un razón porque quiero estudiar español; el ciudad de D.C.; un gran parte de mi identidad.*
4. Sustantivos de género femenino que comienzan con 'a-/ha-' tónica que requieren el uso del artículo definido masculino 'el': *los barcos o la agua.*
5. Sustantivos de género epiceno: *soy una música; estoy un senior a Smith; ella es un junior; soy un estudiante de física; y estoy un sophomore; estoy un*

estudiante de. Muchos de estos casos son incorrectos, pues se trata de chicas que usan el género femenino para hablar de sí mismas.

6. Confusión del masculino de los determinantes demostrativos singulares (este, ese, aquel) con los pronombres neutros (esto, eso, aquellos): **Esto método de aprendiendo porque es más natural.**
7. Dificultades con los determinantes ‘un/una’ por posibles confusiones con los determinantes numerales (uno, una: ‘one’) o simplemente debido a que en la lengua inglesa solo existe una forma para ambos géneros (‘a man/woman’): **tener un ocupación; uno literatura comparativa; un lengua no natal; escribiendo un tesis; es una pato; estoy uno estudiante** (se trata de una chica que utiliza el género femenino para hablar de sí misma); **ser uno autor; yo tengo un hermana menor.**
8. Errores de concordancia entre los determinantes y el sustantivo al que acompañan:
 - a) Demostrativos: **esta es el nombre de un asteroide; las montañas y eso enviromentidad; esta verano espero; yo soy muy feliz por empezar esta semestre; este escuela hay muchos estudiantes; eso está conectada a historia también.**
 - b) Posesivos: **mis interesas además de escuela**
 - c) Indefinidos: **quiero regresar con todo mi existencia; mucha tiempo en las montañas; tengo mucha amor de vida; no tengo mucho energía; pienso mucho sobre todos las cosas; algunos ideas que tengo en la cabeza; muchos veces vamos a comer; todo mi familia son de california; cualquiera paíse en Asia.**
 - d) Numerales: **en Nueva Zelanda por uno año; tengo uno perro; dos hermanas y uno hermano; mi primero perro fue un chihuahua; mi primero año a Smith; mi primero año a universidad (2); de primero año quien será.**
9. Errores de concordancia entre los adjetivos y participios y el sustantivo al que acompañan: **estoy una persona alegre; mi perspectiva en mi vida nuevo; objetos inanimades; yo soy de una cuidad pequeño; la música español de mis vecinos; cinco años en la escuela secundario; mi hermano es mi persona favorito.**

10. Selección de un género erróneo del sustantivo y, por lo tanto, los determinantes y adjetivos que lo acompañan no concuerdan con él: *y como **el** **disrupción crónico** puede influir; estoy en **el** **costa oeste**; ser **una** **autor**; ser **una** **editor**; me encanta Maine y **la** **oceana**; mi identidad causa **mucho** **confuso**.*
11. Uso de sustantivos extranjeros debido al desconocimiento del vocabulario español: *recibir **una** **PHD**; beber y comer en **los** **caffes**; trabajar en **los** **dinning halls**; estoy **un** **senior** a SMITH; ella es **un** **junior**; soy **un** **sophomore**; ser **un** **OBGYN**.*

Para clasificar los errores cometidos en cuanto al número, agruparemos estos en dos categorías debido a la escasez de errores de dicha índole. En inglés, los adjetivos son siempre invariables también en el número, aunque algunos determinantes sí que presentan formas distintas para el singular y plural ('this-those', 'many-few', etc.). Aun así, comprobamos que parece ser un aspecto con el que las estudiantes norteamericanas parecen lidiar mejor.

1. Casos de 'singularia tantum'³¹: *ayudando **las** **gentes***³².
2. Errores de concordancia entre los determinantes posesivos y el sustantivo al que acompañan: ***mi** **amigas** en Nueva York; hablar de **nuestras** **día**.*

Finalmente, solo nos hemos encontrado con un caso en donde aparece error de concordancia de género y número en un mismo sintagma nominal. En este caso, se trata de una traducción literal del inglés al español del sintagma 'My favorite animals', donde ni el adjetivo 'favorite' ni el pronombre posesivo 'my' tienen variación gráfica de género y número. Por lo tanto, la alumna ha considerado que en español tampoco debería reflejarse dicha marca, resultando en el sintagma erróneo: ***mi** **favorita** **animales** es.*

Por lo tanto, observamos que la mayoría de los errores recaen sobre el género, un aspecto que, debido a la nacionalidad y LM de las alumnas, resulta bastante complicado.

³¹ Término que hace referencia a una palabra que únicamente se usa en singular. «La denominación es latina, y se traduce como 'solamente' – *tantum*- y 'singulares' – *singularia*-.». Muchos de los sustantivos que pertenecen a este grupo son incontables y otros aluden a una realidad única en el mundo, como los puntos cardinales (Gonzalez, 2019).

³² En algunas variedades del español de América, la palabra 'gente' se usa además como sustantivo contable y no colectivo, como 'persona o individuo'. Ejemplo: 'María era una gente muy amable'. No obstante, el español de España solo identifica dicha palabra como sustantivo colectivo, excepto con la expresión 'ser buena o mala gente' (Fundéu, 2009). En dicho caso, lo consideramos error por atender al uso estandarizado del español de España, aunque quizás la alumna justifique su propuesta por el uso americano de dicho término.

Sin embargo, es interesante que el grupo que presenta más errores sea el de la concordancia entre los determinantes demostrativos, numerales e indefinidos y el sustantivo al que acompañan. Aparentemente creíamos que las estudiantes iban a recaer más en la concordancia del determinante definido o el de los adjetivos. Así, creemos que los docentes de ELE dejan bastante claro una serie de reglas para realizar una correcta concordancia entre los diferentes elementos de un sintagma nominal, aunque dichas reglas consideramos que se ejemplifican con determinantes definidos, aspecto que conlleva la confusión de las estudiantes con otra tipología de determinantes.

Atendiendo a otro aspecto, observamos que de los 134 errores que presentaba el conjunto de las redacciones, 55 de ellos se asocian con un problema: la omisión del artículo en contextos donde se debe usar. Según Leonetti (1999: 792), el artículo determinado es necesario para poder restringir las posibles interpretaciones y para identificar correctamente los referentes. De esta forma, el artículo puede tanto aludir a «entidades únicas en el contexto (noción de unidad) como a la totalidad de objetos a los que un sustantivo concreto puede designar».

Una vez que hemos analizado los errores por omisión del artículo, hemos intentado calificarlos dependiendo del sintagma nominal en que se encuentren y los términos a los que acompañen, obteniendo cinco categorías presentadas de la siguiente forma:

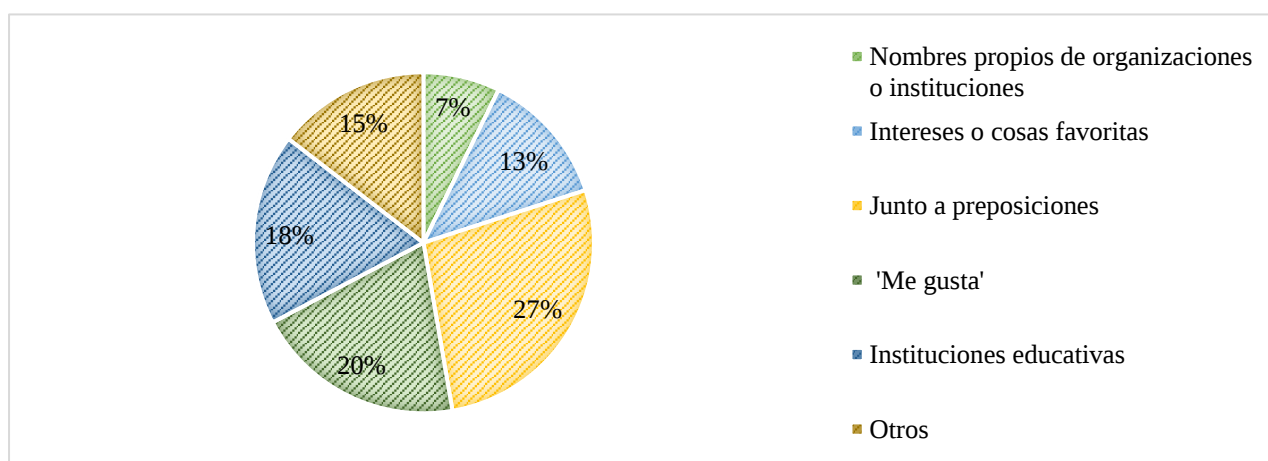


Gráfico 12: Categorías de las fuentes de los errores por omisión del artículo.

No obstante, con el fin de ejemplificar dichas categorías, exponemos una tabla con los ejemplos de errores de concordancia por omisión del artículo en el SN' con los

errores por omisión del artículo encontrados en las redacciones con su respectiva alternativa correcta.

Errores de concordancia por omisión del artículo en el SN	Formulación correcta del SN
Soy en Smith Club	En el Smith Club
Soy en Chamber Singers	En el Chamber Singers
Estudio a Cornell University	En la Cornell University
Estudié a Colorado College	En la Colorado College
Mi comida favorita es comida de Jamaica	Es la comida
Mi comida favorita es sushi	Es el sushi
Mis intereses son fotografía, música y libros	Son la fotografía, la música y los libros
Es probablemente fresas o aguacate	Las fresas o el aguacate
Es necesario que estudiantes aprendan historia	Que las estudiantes aprendan la historia
Un año a universidad	A la universidad
Soy en universidad	En la universidad
En universidad yo (2)	En la universidad
Después de universidad	De la universidad
Quiero ir a escuela	A la escuela
Uno en escuela	En la escuela
Además de escuela	De la escuela
Estudiantes en colegio	En el colegio
Me gusta colegio	El colegio
Me gusta ver televisión	Ver la televisión
Me gusta fotografía	La fotografía
Me gusta queso	El queso
Me gusta diversidad	La diversidad
Me gusta química	La química
Me gusta matemáticas	Las matemáticas

Me gusta la Northampton*	Northampton (se trata de un caso especial, donde para referirse a ciudades, no se debe agregar un determinante)
Me encanta música	La música
Me encantan chihuahuas	Los chihuahuas
Me encantan comunidades	Las comunidades
La cultura de surf	Del surf
Ciencia de computadoras (2)	De las computadoras
El mundo de ciencias y libros	De las ciencias y los libros
Una profesional de salud de familia o mujeres	De la salud de la familia y las mujeres
Hacer cosas con ciencia o matemáticas	Con la ciencia o las matemáticas
Quiero hacer para trabajo	Para el trabajo
Para quinto grado	Para el quinto grado
Estoy bueno con conjugaciones	Con las conjugaciones
Está conectada a historia	A la historia
Estoy en programa de	En el programa de
Toqué instrumentas	Los instrumentos
Toqué piano y saxofón	El piano y el saxofón
Juego fútbol	Al fútbol
Yo como cena con mis amigas	Como la cena con
Ayudar a las personas o inmigrantes	Los inmigrantes
Fui a India	A la India

Tabla 2: Ejemplos de errores de concordancia por omisión del artículo en el SN.

Por lo tanto, hemos comprobado que existen también aspectos del sistema lingüístico español que no atienden solamente a los factores sociolingüísticos y pragmáticos que intervienen en el proceso de aprendizaje de ELE del alumnado norteamericano, sino que son dificultades inherentes para aquellos aprendientes que presenten unas estructuras de concordancia diferentes en los sintagmas nominales (como hemos visto con la lengua anglosajona).

6. CONCLUSIONES

A través del siguiente trabajo, queremos dejar constancia de la difícil tarea con la que se enfrenta el profesor de ELE en las instituciones educativas de los Estados Unidos. El español, como hemos visto, se encuentra en una situación donde su enseñanza se ha convertido en una necesidad, así como en un auténtico desafío debido a las diferentes variedades que conviven en dicho país. De esta forma, resulta necesario que el docente de ELE sea precavido a la hora de elegir el manual con el que impartir las clases de español, su variedad dialectal y la convivencia con las distintas variedades de los propios estudiantes, la exposición del uso del español en sus ejercicios y, sobre todo, la identificación y aceptación de toda variedad de uso de la lengua española.

Además, confiamos en que nuestra investigación nos ayude a una reorientación pedagógica a la hora de enseñar español e identificar mejor sus dificultades y problemas, en concreto a estudiantes anglohablantes. Así, hemos visto la influencia que tiene el español de América en Estados Unidos, un obstáculo con el que no cuentan muchos de los profesores que enseñan español, por ejemplo, en el país de Reino Unido, por factores geográficos y el contacto constante de las variedades dialectales del español con las que se encuentra el territorio norteamericano. Simplemente, es un factor a tener en cuenta por parte del docente y que se suma a la lista de problemas y obstáculos con los que tiene que lidiar este en el día a día del proceso de enseñanza de ELE.

Para justificar nuestra hipótesis sobre la fuerte influencia que tiene el español de América en territorio estadounidense, cogimos dos aspectos que eran constantemente relevantes en las clases de ELE observadas: la preferencia de uso de la forma personal ‘ustedes’ frente a ‘vosotros’ y la presencia de los anglicismos en la producción oral y escrita del alumnado norteamericano.

Gracias a las encuestas realizadas a los alumnos, hemos justificado que se trata de un hecho irreversible: las alumnas prefieren o están más familiarizadas con el español que utilizan los diversos hispanos de América. Debido al número tan elevado de preferencias por el español de América frente al español peninsular, constatamos que no estamos ante un hecho puntual y podría ser un hecho generalizado a tener en cuenta a la hora de la manifestación y uso de una variedad u otra.

En cuanto a los datos, hemos comprobado que las respuestas que aludían al uso de ‘ustedes’ sobrepasaban en gran medida a las de ‘vosotros’ y, gracias a la profundización en el tema, observamos que la mayoría de las estudiantes habían adquirido el español a través de diferentes fuentes, donde fue ‘la educación’ el factor más decisivo. Sin embargo, no hay que ignorar el resto de los elementos externos y contextuales que inciden bastante en la adquisición de una lengua. Este factor replantea las medidas que debe tomar un profesor de ELE a nivel universitario que, en nuestro caso, era de nacionalidad española y que, por tanto, cuenta con una serie de desventajas para llevar a cabo el proceso de enseñanza del español.

Por otro lado, los datos de las encuestas realizadas sobre el uso de los anglicismos reafirmaban nuestras conclusiones sobre la predominancia del español procedente de América. Como hemos dicho anteriormente, resultaba sorprendente el hecho de que muchas alumnas ni siquiera reconocieran algunos términos característicos del español peninsular. Ante esta reacción, consideramos que es la figura del docente quien debe asegurarse de que las alumnas aprendan otras referencias en español para aludir a un término en inglés o, al menos, que lo sepan reconocer. Un docente debe ofrecer diferentes equivalentes (atendiendo a la variedad dialectal del español) para referirse a un concepto en inglés, partiendo del hecho constatado de que el alumnado reconocerá y recordará más fácilmente la alternativa del español de América por la semejanza gráfica y su mayor familiarización. Ya hemos observado con el análisis de dicho aspecto que los factores externos y las relaciones que tengan las alumnas con gente hispanoparlante influyen en gran medida en la variedad usada por estas a la hora de comunicarse en español, pues un aprendiente adquiere mejor el dominio de una lengua a través de su uso en contextos de la vida cotidiana.

En cuanto a estos dos factores, hemos podido observar que debido a la metodología que utilizan los profesores de ELE, donde la comunicación es el vehículo conductor del proceso de aprendizaje de ELE, las variedades dialectales se manifiestan en mayor medida y esto puede provocar que los alumnos tengan más confusiones entre las distintas alternativas de un mismo término. No obstante, hemos visto que dicha metodología no es criticada, aunque es inevitable recomendar al docente que, si usa este modo de enseñanza, debe ser consciente de que las variantes quedan más expuestas y las dudas de los alumnos serán más evidentes.

Además, en cuanto al caso práctico, también hemos querido analizar otro elemento que hemos considerado relevante en nuestro trabajo de investigación sobre errores y dificultades para el alumnado estadounidense. A través del análisis de una serie de redacciones, hemos comprobado que, para los angloparlantes, la distinción de número y, sobre todo, el género en los sintagmas nominales es un desafío que perdura hasta los niveles más avanzados del dominio del proceso de aprendizaje del español. Por lo tanto, se trata de un aspecto que los docentes de ELE deben evaluar en las aulas para proceder con las medidas necesarias para consolidar el estado de este. Gracias a los datos obtenidos, se aconseja que el docente de ELE revise en grupos de A2/B1 las razones por las que se cometen errores de concordancia entre los aprendientes. Así, este deberá tomar estrategias didácticas para tratar mejor dicho aspecto. Con la clasificación de los errores de concordancia hemos pretendido que los profesores de ELE sean capaces de incidir en aquellos casos en donde quizás no se pensaba que el alumnado angloparlante pudiera tener tantos problemas, así como replantearse la explicación del contenido gramatical sobre la concordancia. Además, a través del análisis de dicho aspecto, observamos que las estudiantes, debido a un contraste lingüístico con el sistema gramatical de su lengua materna, tendían a omitir las diferentes formas del artículo cuando creen que su presencia es innecesaria o redundante dentro del SN.

Como hemos estudiado, existe la posibilidad de que en un futuro sea el ‘español estadounidense’ una variedad del español hablada en territorio norteamericano y basada en una estandarización y mezcla de las reglas que comparten, sobre todo, el español de América. Esto quizás pueda ayudar al profesorado de ELE, pues parte de que todos sus alumnos están únicamente acostumbrado a un solo uso de español. No obstante, no es la situación actual y debemos encontrar una solución a dicho problema.

Una vez que ya hemos identificado uno de los problemas principales que provocan confusión en el alumnado norteamericano a la hora de aprender español, hemos planteado las siguientes medidas que el docente de ELE debe llevar a cabo en sus clases, siendo este consciente de la situación de los alumnos y los problemas y dificultades ya expuestas:

- Ejemplificar el mayor número de variedades del uso del español a través de ejercicios donde no sea una alternativa la única correcta pues, como ya hemos visto y justificado, reconocer las diferentes variedades dialectales del español es el factor principal para adquirir un buen dominio de uso del español.

- Es necesario concienciar al alumnado de que no existe una variedad más correcta que otra, pues todas ellas constituyen el español como lengua. Además, el docente debe clarificar el hecho de que ser fluido en una única variedad dialectal no es sinónimo de tener buen dominio de la lengua; saber bien español es ser consciente de todas las variedades que presenta, aunque solo nos comuniquemos a través de una de ellas.

- El docente debe enseñar el español con el que esté familiarizado, pero siempre con el objetivo de hacer evidente la presencia en el aula de ELE de las numerosas variedades dialectales y aceptar cualquier sugerencia que sea aportada por el alumnado;

- Así como tener conocimiento sobre las diferentes variedades que conviven en dicho país, ser consciente incluso de la variedad predominante en la región donde se imparte español y, de forma muy recomendable, conocer no solo las aspiraciones del alumnado, sino cuál es su pasado y conexión con el español.

De esta forma, pretendemos que un profesor de ELE actúe, además de como personal pedagógico, como guía psicológico para entender las necesidades y problemas del alumnado. Resulta obvio que es una puesta en práctica demasiado difícil si por ejemplo el grupo es demasiado grande. No obstante, se pueden hallar alternativas y soluciones donde sean los propios estudiantes los que compartan para la clase en qué punto de aprendizaje del español se encuentran y cuáles son sus factores influyentes. Así, el docente podrá hacer más o menos hincapié en algunos aspectos a la hora de la enseñanza del español.

Este trabajo deja algunas líneas de investigación abiertas, donde se podría atender también a muestras de producción oral o, incluso, a otros problemas destacados. Además, sería también interesante comparar los datos obtenidos de dichas estudiantes con los de otras de distintas instituciones educativas, donde tanto el docente como el perfil del alumnado sean diferentes. Sin embargo, nuestro grupo analizado y nuestro docente de ELE entrevistado y observado nos han servido en gran medida para establecer unos parámetros y concienciar de la situación en que se encuentra uno y otro. Además, el bagaje cultural y académico de nuestro docente era de gran interés para poder establecer así la perspectiva y contraste con el español de España.

En un futuro nos gustaría continuar con dicha rama de estudio pues consideramos que se trata de un tema sobre el que se puede seguir avanzando en la investigación de la enseñanza de LE. Además, creemos que podría contribuir en gran medida al estudio de los errores de la enseñanza-aprendizaje de ELE y sus respectivas estrategias de solución.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Comesaña, F. J. (24 de abril de 2019). *Gramática histórica del castellano*. Obtenido de Judeoespañol, ladino o español sefardí: el español antiguo que se habla hoy en día.: <https://www.delcastellano.com/judeoespanol-ladino-sefardi/>
- Álvarez, N. (15 de noviembre de 2016). *10 consejos para motivar alumnos en clase de ELE*. Obtenido de Revistadigital INESEM: <https://revistadigital.inesem.es/idiomas/autores/natalia-alvarez/>
- Andión Herrero, M. A. (2008). Modelo, estándar y norma..., conceptos imprescindibles en esl español L2/LE. *Revista española de lingüística aplicada* 21, 9-26.
- Andión Herrero, M. A., & Gil Burmann, M. (2013). Las variedades del español como parte de la competencia docente: qué debemos saber y enseñar en ELE/L2. *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera* (págs. 47-59). Budapest: Instituto Cervantes.
- Anneli Sippel, M. (2017). *Las variantes hispanoamericanas en la enseñanza de ELE. Análisis de su presencia en algunos manuales*. Girona: Universitat de Girona.
- ASELE. (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Barro, A. (12 de octubre de 2015). *¿Desaparecerá el español de EEUU como pasó con el italiano, el alemán o el polaco?* Obtenido de El Confidencial: https://www.elconfidencial.com/mundo/2015-04-01/acabara-el-espanol-olvidandose-en-eeuu-como-ocurrio-con-el-italiano_749328/
- BBC. (15 de marzo de 2016). *Las verdaderas cifras de los hispanos en EE.UU. y cuánto poder tienen*. Obtenido de BBC Mundo: https://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/03/160304_internacional_elecciones_eeuu_2016_cifras_latinos>If

- Betti, S. (2011). El spanglish en los Estados Unidos: ¿estrategia expresiva legítima? *Lenguas Modernas* 37, 33-53.
- Bouwman, J. (2017). *Los anglicismos léxicos en el español peninsular actual: norma y uso*. Nijmegen: Radboud University Nijmegen.
- Bra Núñez, R. (2016). *Errores de concordancia de género y número en sintagmas nominales de estudiantes de español en el nivel A2. Análisis y propuesta didáctica*. Madrid: Facultad de Filología-UNED.
- Calderón Campos, M. (2010). Capítulo 4. Formas de tratamiento. En M. Aleza Izquierdo, & J. Enguita Utrilla, *La lengua española en América: normas y usos actuales*. (págs. 225-236). Valencia: Universitat de València.
- Carter, P. M. (04 de marzo de 2019). *Magnet*. Obtenido de El idioma español está en caída libre en EEUU pese al aumento de la inmigración latina: <https://magnet.xataka.com/en-diez-minutos/el-idioma-espanol-esta-en-caida-libre-en-eeuu-pese-al-aumento-de-la-inmigracion-latina>
- Cathcart Roca, M. (1985). El problema del español en América. *Bulletin Hispanique*, 181-193.
- Celaá Diéguez, I. (2018). El mundo estudia español. Estados Unidos de América. *RedELE*, 202-223.
- Chamorro, M. D. (2006). *La enseñanza de la gramática en clases comunicativas*. Estocolmo: Romanska Institutionen.
- Cloutier, C. (13 de septiembre de 2018). Metodologías de la enseñanza de la L2 en el siglo XX. (A. Ogallar Gómez, Entrevistador)
- Contreras Izquierdo, N. M. (18 de febrero de 2019). *Espacios Virtuales de la Universidad de Jaén*. Obtenido de UNIDAD 4. Las variedades diatópicas. El español de España y de América: https://dv.ujaen.es/ilias.php?ref_id=620225&cmd=post&cmdClass=ilImpresentationgui&cmdNode=cd&baseClass=ilLMPresentationGUI&rtoken=%E2%80%A6
- DRAE. (s.f.). *Diccionario Panhispánico de Dudas. Primera edición*. Obtenido de <http://hhh.gavilan.edu/fmayrhofer/spanish/RAEdpd/dpdI/index.htm>

- Estaire, S. (2005). La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas. *Tareas EPA*, 1-24.
- Estaire, S., & Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas para la enseñanza de una segunda lengua. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8.
- Fernández Martín, E. (2012). *La oposición vosotros/ustedes en la historia del español peninsular (1700-1931)*. Granada: Universidad de Granada.
- Fundéu. (28 de abril de 2009). *Fundéu BBVA*. Obtenido de Diccionario panhispánico de dudas: <https://www.fundeu.es/consulta/gente-persona-o-individuo-1303/>
- Gonzalez, V. (31 de octubre de 2019). *¿Qué significa singularia tantum?* Obtenido de Muyinteresante: <https://www.muyinteresante.es/cultura/arte-cultura/articulo/ique-significa-singularia-tantum>
- Gutiérrez Araus, M. L. (1998). La instrucción gramatical en el enfoque comunicativo. *ASELE*, 111-115.
- Gutiérrez Araus, M. L. (2012). *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros, S.L.
- Hernández Reinoso, F. L. (1999). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro*, 141-153.
- Hernández-Nieto, R., & Gutiérrez, M. (2017). Mapa hispano de los Estados Unidos 2017. *Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos.*, 1-109. Obtenido de Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos.
- Infobae. (10 de abril de 2014). *El español es la lengua más hablada en Estados Unidos después del inglés*. Obtenido de Infobae: <https://www.infobae.com/2014/04/10/1556332-el-espanol-es-la-lengua-mas-hablada-estados-unidos-despues-del-ingles/>
- Instituto Cervantes. (27 de noviembre de 2017). *El español en el mundo 2017*. Obtenido de Cervante.es.

- Lacorte, M., & Suárez García, J. (2014). La enseñanza del español en los Estados Unidos: panorama actual y perspectivas de futuro. *Journal of Spanish Language Teaching*, 129-136.
- Lacorte, M., & Suárez-García, J. (2016). Enseñanza del español en el ámbito universitario estadounidense: presente y futuro. *Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos.*, 1-23.
- Lago, E. (2009). Estados Unidos Hispanos. *Revista de Libros*, 23-26.
- Leal Abad, E. (2008). El aprendizaje de la variación lingüística en la enseñanza del español como L2. Aproximación a la situación de Canadá. En A. Moreno Sandoval, *El valor de la diversidad (meta)lingüística*. Sevilla: UAM.
- Leonetti, M. (1999). El artículo. En I. Bosque, & V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española: sintaxis básica de las clases de palabras* (págs. 787-891). Madrid: Espasa Calpe, S. A.
- Lipski, J. M. (2007). El español de América en contacto con otras lenguas. *Lingüística aplicada al español.*, 309-345.
- Martín Sánchez, M. A. (2008). El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE. *Ogigia*, 29-41.
- Martín Sánchez, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 54-70.
- Martínez Rebollo, A. (2014). *Enseñanza, adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera (LE). Una revisión teórica desde la práctica reflexiva del aula*. Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Martínez, J. A. (1999). La concordancia. En I. Bosque, & V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española: sintaxis básica de las clases de palabras* (págs. 2695-2787). Madrid: Espasa Calpe S. A.
- Moreno de Alba, J. G. (2010). Notas sobre la cronología de la eliminación de vosotros en América. *De moneda nunca usada: Estudios dedicados a José M^a Enquita Utrilla.*, 461-470.

- Moreno de Alba, J. G. (2011). Sobre la eliminación del pronombre 'vosotros' en el español americano. *Cuadernos de la ALFAL* N°2, 25-39.
- Moreno Fernández, F. (2006). *Sociolingüística del español en los EE.UU.* Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Nambaruan. (20 de agosto de 2013). *Las dificultades de la lengua española en el aprendizaje*. Obtenido de Nambaruan: <http://nambaruan.com/blog/formacion/las-dificultades-de-la-lengua-espanola-en-el-aprendizaje/>
- Olmo, G. D. (09 de septiembre de 2014). *Los judíos sefarditas: quiénes fueron y quiénes son*. Obtenido de ABC Historia: <https://www.abc.es/archivo/20140216/abci-judios-sefarditas-espana-201402141746.html>
- Pew Research Center. (06 de octubre de 2019). Obtenido de Pew Research Center: <https://www.pewresearch.org/>
- Prados Lacalle, M. (2014). *El tratamiento de las variedades del español en los materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Pratt, C. (1980). *El anglicismo en el español peninsular contemporáneo*. Madrid: Gredos.
- RAE. (21 de octubre de 2019). *Diccionario de la Real Academia Española*. Obtenido de <https://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=sintagma>
- Rhodes, N., & Pugfahl, I. (junio de 2014). *Panorama de la enseñanza de español en las escuelas de los Estados Unidos. Resultados de la encuesta nacional*. Obtenido de Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos.: http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/002_informes_nr_ensesp.pdf
- Rigau, G. (1999). La estructura del sintagma nominal: Los modificadores del nombre. En I. Bosque, & V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española: sintaxis básica de las clases de palabras* (págs. 311-363). Madrid: Espasa Calpe, S. A.
- Rodríguez Medina, M. J. (2000). El anglicismo en español: revisión crítica del estado de la cuestión. *Philologia Hispalensis* 14, 99-112.

- Ruiz Martín, M. A. (2004). ¡Houston, tenemos *una problema! Problemas con la concordancia de género en la clase de E/LE. *ASELE. Actas XV*, 777-784.
- Sánchez Avendaño, C. (2004). Variación morfosintáctica y enseñanza del español como lengua extranjera: reflexiones de un lingüista metido a profesor. *Filología y Lingüística XXX* (2), 131-154.
- Sánchez Pérez, A. (2005). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Murcia: SGEL S. A.
- Sánchez Pérez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- Santos de la Rosa, I. (2012). Dificultades en la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos arabófonos. *Marcoele*, 1-15.
- Schwenter, S., & Morgan, T. (2015). *Vosotros, Ustedes, and the Myth of the Symmetrical Castilian Pronoun System*.
- Silva-Corvalán, C. (2000). El español en Estados Unidos: perspectiva histórica. *La situación del español en Estados Unidos*, 1-21.
- Torres Torres, A. (2010). El español de América en los Estados Unidos. En M. Aleza Izquierdo, J. M. Enguita Utrilla, & (Coords.), *La lengua española en América: normas y usos actuales* (págs. 404-4027). Valencia: Universitat de València.
- Univision. (9 de julio de 2019). *Población hispana en EEUU se acerca a los 60 millones y en una década fue la que más creció*. Obtenido de Univision Noticias: <https://www.univision.com/noticias/estados-unidos/poblacion-hispana-en-eeuu-se-acerca-a-los-60-millones-y-en-una-decada-fue-la-que-mas-crecio>
- Vila Pujol, M. R. (2009). Dialectos, niveles, estilos y registros en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Didáctica del español como lengua extranjera*, 205-216.
- Yang, J. (2016). *El género gramatical en una gramática del español como segunda lengua*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

8. ANEXOS

8.1. Anexo I: Perspectiva histórica del español en Estados Unidos: el siglo XX

El español en Estados Unidos es resultado de la mezcla de variedades dialectales llegadas al país a causa de los movimientos migratorios procedentes de aquellas regiones hispanoamericanas desde la segunda mitad del siglo XIX hasta hoy en día. La actividad hispana de estos inmigrantes ha sido notable, expandiendo el español a aquellos territorios anteriormente hispanos y a numerosos lugares de la Unión. Así, durante el siglo XX, la invasión del español convivió con la presencia de otra variedad traída de Europa: el judeoespañol. Debido a la Segunda Guerra Mundial, muchos judíos sefardíes³³ emigraron a ciudades como Nueva York, Atlanta o Seattle (actualmente ascienden a un número de 40.000). No obstante, a diferencia del español, el ‘judezmo’³⁴ fue rápidamente reemplazado lingüísticamente por el inglés (Torres Torres, 2010).

Retomando los inicios del siglo XX, destacamos las dos olas masivas de inmigrantes desde México, las cuales sirvieron de referente para muchos territorios hispanos. La primera tuvo lugar con el comienzo de la Revolución mexicana en 1910 y la segunda apareció adjunta al final de la Segunda Guerra Mundial. Esto derivó en una ‘rehispanización’ del Suroeste estadounidense por parte de Centro y Suramérica. Imitando dicha acción, Cuba y Puerto Rico rehispanizaron gran parte de Florida y el Noreste (García & Otheguy, 1988; Zentella, 1988; citado por Silva-Corvalán, 2000). Por lo tanto, se podría constatar que la dirección de la influencia lingüística ha cambiado:

(...) en los primeros momentos de contacto el inglés tomó más préstamos del español, mientras que durante el siglo XX el español ha tomado prestado mucho más del inglés, como sería de esperar en una situación en la que una lengua está subordinada a la otra tanto política como socialmente (Silva-Corvalán, 2000: 2).

Resulta necesario dejar evidente que hablar de ‘el español estadounidense’ es una cuestión complicada. Esto se debe, como hemos visto, a las diferentes variedades de esta lengua que se asentaron en este país. Por poner un ejemplo, California es un estado que

³³ Los sefardíes o sefarditas son comunidades judías que vivieron en la Península Ibérica hasta 1492. Estas comunidades se caracterizaban por el ladino, el castellano medieval que se ha transmitido de generación en generación durante más de quinientos años, y algunas prácticas oficiales en el rito y rezo (Olmo, 2014)

³⁴ El ‘judezmo’ o ‘judeoespañol’ es la variedad del español que hablaban los descendientes de los judíos tras la expulsión de la Península Ibérica. En un principio, dicha variedad se escribía con caracteres hebreos. Sin embargo, a partir del siglo XIX se extendió la costumbre de usar el alfabeto latino (aunque con una ortografía característica). Hoy en día, no existe una ortografía oficial ni única (Álvarez Comesaña, 2019).

siempre ha presenciado el uso característico del ‘voseo’ por parte de centroamericanos o la aspiración de la ‘-s’ en su uso oral. Así, estos rasgos resultaron ser desconocidos por muchos de los dialectos mexicanos. Por ello, se demuestra la importancia dialectal como una variedad importante a lo largo de la historia del español (*Ibid.*, 2000).

El expandido uso del español ha llegado a presentar una amenaza para este país. La percepción del pueblo estadounidense era que los inmigrantes y sus descendientes no estaban aprendiendo inglés y no se estaban adaptando a una forma de vida ya asentada. Pese a que dicha percepción era equívoca, ha sido una de las razones de la promulgación de normas y leyes a favor de la consolidación unitaria del inglés, disminuyendo así la probabilidad de mantener en vigor el español posterior a la primera generación de inmigrantes. Además, muchos ciudadanos pensaban que lo hispánico era sinónimo de segundo orden, pues los hispanos emigraban por razones de pobreza y estos llegaban con un acceso muy restringido a la educación y a la cultura (Silva-Corvalán, 2000; Lago, 2009).

No obstante, paralelamente, la expansión de dicho idioma ha provocado que este gane calidad en su uso. El español poco a poco ha adquirido prestigio. Eduardo Lago (2009: 25) lo justifica con un ejemplo: «el establecimiento de una sólida comunidad hispanohablante está reforzando el uso y mejora del español literario. La existencia de un público lector ha hecho que la industria editorial en español tenga cada vez más peso». Esto ha supuesto un gran avance, pues es a esta área a la que le interesa que exista dicha calidad de lengua. La inmersión del español en la literatura estadounidense ha hecho también que cada vez haya más lectores. Además, un número considerable de autores de obras en español reside en Estados Unidos.

8.2. Anexo II: Fenómenos influyentes en el auge de la importancia del español³⁵

- La comunidad hispana empezó a asentarse lejos de las típicas áreas de concentración. Así, se desarrolló un incremento de las proporciones de hispanos en aquellas ciudades de tamaño medio (Seattle, Oklahoma, Atlanta, etc.).
- El nivel económico de las familias hispanas ascendió, un dato significativo en un país donde la diferencia entre ricos y pobres es relevante. Un ejemplo de

³⁵ (Lago, 2009; Moreno Fernández, 2006).

ello es la ciudad de Miami, lugar que hoy en día sigue sirviendo de acicate para aquellos proyectos de mejora económica y donde más del 65 por ciento de la población es latina. De hecho, se trata de una ciudad donde existen problemas para encontrar suficientes profesores que hablen español para dar clase en los colegios públicos.

- Las familias hispanas que renegaban el uso del español para conseguir una completa inmersión en la lengua inglesa comenzaron a valorar el uso del español y lo cultivaban como un valor añadido.
- El sector laboral hispano actualmente sigue siendo cada vez más representativo, algo que provoca que los anglohablantes aprendan español para poder comunicarse con ellos.
- La demanda de español en los centros de enseñanza de todos los niveles empezó a ser significativa.

8.3. Anexo III: Panorama de la enseñanza de español en Estados Unidos

Hoy en día, estamos ante la lengua más estudiada en Estados Unidos en todos los niveles. Se estima que, en educación primaria y secundaria, alrededor de 7,4 millones de estudiantes aprendían español durante el curso 2014/15 (Hernández-Nieto & Gutiérrez, 2017). La popularidad de este idioma ha aumentado durante los últimos veinte años, así como se espera que continúe. Rhodes y Pufahl (2014) presentan una comparación entre escuelas primarias y secundarias y la diferencia de uso entre algunos de los idiomas que estas ofertan.

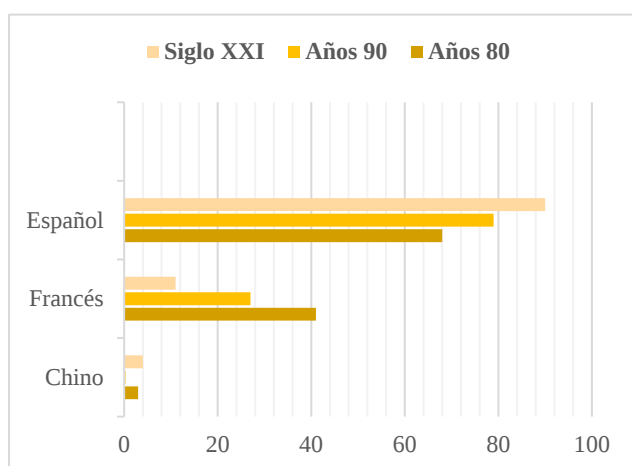


Gráfico 14: Comparación de idiomas impartidos en las escuelas primarias con programas de lengua extranjera.

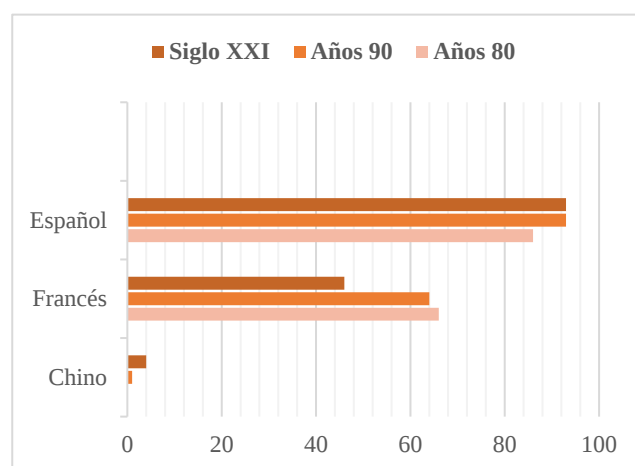


Gráfico 13: Comparación de idiomas impartidos en las escuelas secundarias con programas de lengua extranjera.

De la misma forma lo constata un informe de ‘American Councils for International Education’, que demostraba que los institutos públicos y privados del país ofrecen un total de 8.177 programas de español, representando el 46 % de los 17.778 programas de lenguas extranjeras. Así, podemos afirmar que la enseñanza del español ocupa casi la mitad de los programas dedicados al estudio de lenguas extranjeras. Para enfatizar en mayor medida dicho contraste, se ofrece una tabla para comparar el número de programas de las diferentes lenguas estudiadas en Estados Unidos (Hernández-Nieto & Gutiérrez, 2017):

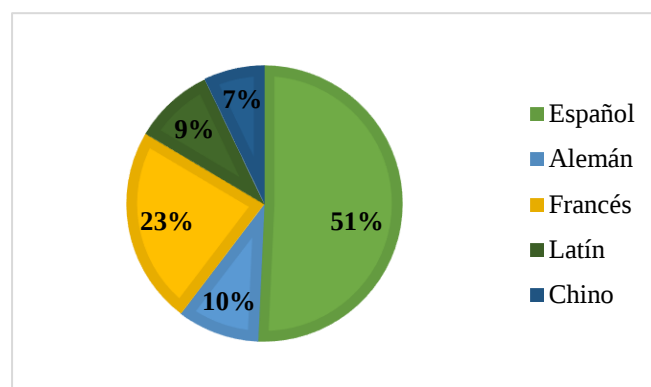


Gráfico 15: Distribución de programas de lenguas extranjeras.

El español es la lengua más impartida en todas las regiones estadounidenses, ocupando al menos un 80% de todas las escuelas primarias con programas de lengua extranjera. No obstante, como vimos en apartados anteriores, el uso del español es diferente dependiendo de la zona. El porcentaje más alto con escuelas que imparten español lo adquiere la región Centro³⁶, con un 93%, mientras que el más bajo se encuentra en la parte del Noroeste del Pacífico³⁷, con un 80%. Por otro lado, a nivel de escuela secundaria, la lengua española se impartía en todas sus regiones en más del 90% de las escuelas con programas de lenguas extranjeras. El 95% (porcentaje más alto) recaía en la región Suroeste (Rhodes & Pugfahl, 2014).

Además, también se ha demostrado que las clases de lenguas extranjeras para nativos (sobre todo de español) se ofrecían con más frecuencia en grandes escuelas

³⁶ Arkansas, Illinois, Indiana, Iowa, Kansas, Kentucky, Michigan, Minnesota, Misuri, Nebraska, Dakota del Norte, Ohio, Oklahoma, Dakota del Sur, Tennessee y Wisconsin.

³⁷ Alaska, Idaho, Montana, Oregón, Washington y Wyoming.

secundarias públicas, escuelas públicas urbanas de secundaria y en aquellas escuelas con un alto porcentaje de alumnos que pertenecían a las minorías sociales (*Ibid.*, 2014).

³⁸A nivel universitario, ya hemos visto que el siglo XX fue un avance en el ámbito de la enseñanza del español. No obstante, el número, como se estimaba, ha crecido de manera constante desde la década de los ochenta y el español ha prevalecido siempre sobre el resto de los idiomas. En 2013, la Asociación de Lenguas Modernas demostraba mediante una encuesta a estudiantes de universidades de pregrado y posgrado que la cifra de matriculados en programas de español ascendía a 790.756. De esta forma, la asociación de investigación afirma que el número total de estudiantes de español excede al de estudiantes matriculados en todos los demás idiomas, que sumados suponen 771.423 (*Modern Language Association*, 2013; citado en Hernández-Nieto & Gutiérrez, 2017). Ahora bien, desde el año 2013 al 2016 se ha producido una disminución de un 9,2 % de estudiantes de lenguas extranjeras en las universidades norteamericanas. Las últimas estadísticas (en 2016) reflejan que el español, el lenguaje de signos el grances y el alemán son los idiomas más estudiados en las universidades (Celaá Diéguez, 2018):

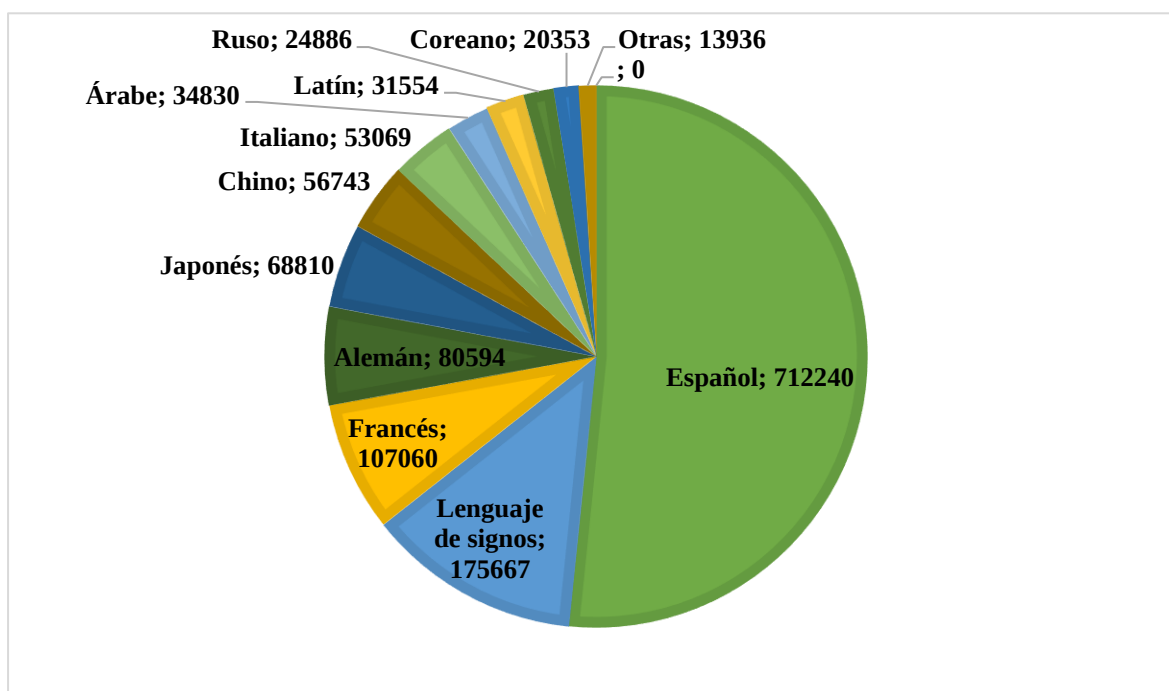


Gráfico 16: Alumnado universitario matriculado en lenguas extranjeras en 2016.

Según un informe bajo los auspicios de ACTFL (Abbott et al., 2013) sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, únicamente un 9 % de estudiantes norteamericanos

³⁸ (Lacorte & Suárez-García, 2016).

puede hablar otra lengua; dos tercios de los estudiantes se gradúan en la escuela secundaria sin haber cursado ninguna materia de lengua extranjera y solamente un 8 % de universitarios termina su carrera con alguna materia de lengua extranjera en su expediente. Así, atendiendo en cierta medida a las perspectivas para la enseñanza del español universitario en los Estados Unidos, podemos considerar que, aunque el español juega en gran ventaja frente al resto de lenguas extranjeras, el país norteamericano aún tiene un largo camino por delante para cambiar la mentalidad y actitudes generales de los estudiantes sobre la importancia del conocimiento de otras lenguas (Lacorte & Suárez-García, 2016).

8.4. Anexo IV: Metodologías de la enseñanza de la L2 en el siglo XX

8.4.1. La tradición gramatical en la enseñanza del español

La gramática ha sido siempre un factor predominante en la enseñanza de idiomas. La importancia de dicho aspecto se ha impuesto siempre, pues se trata de un elemento esencial de todo sistema lingüístico. Así, su enseñanza se manifiesta con muchos matices diferenciadores, los cuales en el siglo XX aumentan debido a las distintas necesidades de los discentes (Sánchez Pérez, 2005).

Las numerosas gramáticas del español siguen la tradición de las gramáticas contrastivas, es decir, atendiendo tanto a la lengua que se aprende como a la nativa de los que la aprenden. Pese a que muchos manuales gramaticales de español (como ellos de Francia o Inglaterra) afirman atender a la vertiente práctica de una lengua, parecen no haberse encontrado aun en este siglo los medios adecuados para que esa ‘práctica del español’ se cumpla con eficacia. El aspecto práctico sigue girando en torno a lo gramatical, donde los ejercicios de estos manuales se reducen a la introducción de temas de traducción directa e inversa, series de textos, diálogos más o menos actualizados, listas de vocabulario con frecuencia agrupados por áreas temática y esporádicamente algunos diálogos o lecturas de textos escogidos (*Ibid.*, 2005).

Dentro de los métodos de enseñanza, podemos situar la aparición del ‘Método de Gramática’ en el siglo XVIII. Su origen se debe a las escuelas de latín donde se usaba para enseñar lenguas clásicas como el latín y el griego. Más tarde, dicho método se empezó a utilizar también para enseñar algunas lenguas modernas como el francés, el alemán o el inglés. Los defensores de este método afirmaban que la mejor vía para poder

decir una oración en la lengua extranjera (a partir de ahora LE), era comenzar una oración en la lengua materna (a partir de ahora LM), observar y analizar sus componentes gramaticales y después encontrar sus equivalentes en la LE. Dicho análisis se elaboraba a partir del principio erróneo de que los patrones gramaticales son universales y pueden pasar de una lengua a otra. De esta forma, las explicaciones se producían en la LM y, por tanto, se desaprovechaba la oportunidad de fomentar hábitos auditivos y orales y de promover el pensamiento de la lengua extranjera (Antich, 1986; citado en Hernández Reinoso, 1999).

Además, dicha metodología sirvió como recurso para aquellos que necesitaban conocer una serie de estructuras en un idioma extranjero. Se trataba de manuales que mostraban las equivalencias de un idioma a otro de las frases y enunciados más usados cuando se llega al país del que se aprende la lengua. Así, no se busca que el aprendiente sepa desenvolverse con soltura en la LE, pero sí reconocer y expresar estructuras comúnmente usadas para poder básicamente comunicarse en el idioma (Sánchez Pérez, 2005).

Entonces, conociendo los cimientos teóricos en los que se basa dicha metodología, podemos reconocer los siguientes problemas (*Ibid.*, 2005)

- a) Mediante dicho método, la gramática se aprendía según un procesamiento deductivo, donde se enseñaban primero las reglas gramaticales a través de largas explicaciones y muy elaboradas y solamente después de un tiempo, podían llevarse estas reglas a la práctica.
- b) Se buscaba la exactitud y precisión en el idioma, factor que provocaba que el alumnado estuviera a la defensiva.
- c) Como consecuencia de lo anteriormente mencionado, la clase de ELE se llevaba a cabo en un ambiente de aprendizaje donde únicamente se esperaban respuestas correctas.
- d) No promueve las posibilidades para desarrollar y practicar la comprensión auditiva y la producción oral.
- e) Se utiliza la LM como medio para aprender la LE.

8.4.2. El método natural

El aprendizaje natural, más conocido como ‘método natural’, surge al final del siglo XIX con Gouin, Sauveur y Berlitz, que pretendían desarrollar el principio de la interacción oral activa en la LE. Así, los defensores y usuarios de este método buscan basar el método de enseñanza de LE en preguntas como medio para introducir y estimular el uso de la lengua. De esta forma, no se recurriría en ningún momento a la LM, pues el significado se transmitía mediante la presentación de objetos y de la ejemplificación de acciones (Sánchez Pérez, 2005).

Ahora bien, los detractores a esta metodología defienden que sus planteamientos carecen de fundamentos teóricos y metodológicos, ya que «el método no tiene una teoría sobre la naturaleza de la lengua ni una teoría sobre el aprendizaje de la misma y tampoco cuenta con principios metodológicos consistentes que sirvan de base a las técnicas de enseñanza». Además, Sánchez Pérez (2005) critica esta metodología, pues afirma que los adultos no aprenden de la misma forma que los niños.

El proceso de enseñanza de LE se reduciría a: selección de frases y la posterior explicación de la gramática que contienen solamente dichos enunciados; únicamente la práctica dicha normativa mediante la conversación y se evita la equivalencia en la LM (*Ibid.*, 2005).

8.4.3. El método directo

El método directo apareció a finales del siglo XIX, aunque su difusión más generalizada ocupó la primera mitad del siglo XX. Estamos ante el método más extendido y conocido de los métodos naturales. Así, los planteamientos de este método están basados en la convicción de que el proceso de aprendizaje de una LE es bastante próximo y parecido al proceso de adquisición de la primera lengua (Sánchez Pérez, 2005).

Primeramente, surgieron los denominados ‘libros eclécticos’, que se presentaban como manuales que reflejaban el uso de la gramática en diálogos y textos y la explicación de la gramática mediante dichos materiales (Sánchez Pérez, 2005). Así, la enseñanza se realiza únicamente en la LE, sin recurrir a la LM. Se prioriza la lengua oral y los diálogos sobre diferentes situaciones, así como fragmentos para lectura de los que parten los ejercicios orales (*Ibid.*, 2005)

Se empezaron a considerar las necesidades del discente y el cambio de opinión respecto a la metodología tradicional, pues se trataba de una metodología que situaba a la expresión oral sobre la escrita. De esta forma, la enseñanza de la gramática comenzó a estar en segundo plano, sin explicaciones sobre esta y recurriendo a ejercicios de huecos, pero completados oralmente por los alumnos. Entonces, nos encontrábamos con un procedimiento de enseñanza de tipo inductivo, aunque con una serie de limitaciones (*Ibid.*,2005).

No obstante, esta metodología presentaba también aspectos negativos, por lo que muchos autores intentaron modificarla con el fin de suplir las pretendidas “deficiencias”. La estructura de los manuales era frecuentemente criticada pues, como afirman numerosos autores de manuales de ELE, este método debía ser usado de forma complementaria a otros manuales por la escasez de reglas y trucos para comprender el sistema lingüístico de la lengua (Sánchez Pérez, 2005).

Por consiguiente, y como ya podemos deducir, el método directo alberga una serie de problemas, resumidos por la autora Carole Cloutier (2018) de la siguiente forma:

- a) No fomenta un aprendizaje sistemático y estructurado, sino más bien disperso.
- b) Se enseñaba la gramática de forma inductiva. En el procesamiento inductivo, no se les enseñaban las reglas, sino que, primero se les daba ejemplos y, a partir de ellos, los alumnos tenían que deducirlas.
- c) La pronunciación precisa era de vital importancia; se creía que la falta de corrección en la pronunciación llevaba a la fosilización.

8.4.4. La metodología de componente y base estructural

8.4.4.1. *Método audiolingüe*

En EE.UU. durante la Segunda Guerra Mundial, Fries, director del ‘English Language Institute’ de la Universidad de Michigan, desarrolló el método oral o método estructural. Así, en 1964, N. Brooks patentó el método audiolingüe basado en la experiencia previa de los programas del ejército para la enseñanza de idiomas y en el método citado anteriormente. Se trata de un método que considera que estudiar una LE es sinónimo de producir una serie de hábitos que derivan en la repetición fonética y en la

fijación de una serie de estructuras gramaticales mediante la realización de ejercicios escritos (Sánchez Pérez, 2009).

Esta metodología trabaja el contenido a través de la repetición de producciones orales para conseguir la memorización y asimilación de estructuras. Se busca que el alumnado manifieste el uso de la lengua de forma idéntica a un nativo, evitando el error sobre todos los aspectos y castigando con más repetición al que decía algo mal. Además, se hacía bastante hincapié en aspectos orales como la entonación, pronunciación, ritmo y acento (*Ibid.*, 2009)

Entonces, la explicación de un contenido partiría de la base de que una vez que el patrón ya ha sido explicado a los discentes, estos encontrarán fácil comprender y practicar el resto, pues la única dificultad añadida se limita al vocabulario o carácter idiomático, aunque no lo sería la estructura lingüística. Previamente al procedimiento en la clase de LE, el profesor no debe permitir que el alumnado consulte la frase-modelo antes de proceder a buscar la solución correcta en cada uno de los ejemplos que siguen. Cuando el conjunto correspondiente a cada patrón haya sido practicado suficientemente, los discentes tratarán de producir oralmente todas las estructuras, en voz alta y numerosas veces, de forma individual o en grupo, hasta conseguir una asimilación total (Sánchez Pérez, 2005).

En resumen, el lingüista W. Moulton (1961: 86; citado en Sánchez Pérez, 2005) reduce en cinco principios esta metodología:

1. La lengua es oral, no escrita.
2. La lengua es producto de una serie de hábitos.
3. Hay que enseñar la propia lengua y no algo sobre esta.
4. La lengua es lo que hablan los hablantes nativos de la misma, no lo que un aprendiz de esta cree que deber ser.
5. Las lenguas son diversas.

No obstante, pese a parecer una propuesta que trabaja esa parte práctica de una lengua, aparece una serie de problemas relacionados con este método, resumidos en dos grandes bloques (Sánchez Pérez, 2005):

- a) Se trata de una metodología que no incentivaba la creación por parte de los alumnos y, por lo tanto, este acercamiento resultó en una desatención al aprendizaje significativo a favor del aprendizaje de memoria.
- b) Como nunca se les pedía a los estudiantes que dijeran nada que no hubieran memorizado o visto antes, los estudiantes producían a un nivel muy básico y no se podía trabajar la interacción oral entre estos.

8.4.4.2. *Método situacional*

También conocido como ‘Enfoque Oral’, se trata de un método conductista de enseñanza británico que surge como resultado de la evolución del enfoque oral, basado pues en procedimientos orales y que emplea numerosos contextos situacionales para introducir nuevos términos y estructuras. La actividad primaria del aula es la práctica oral y controlada de estructuras lingüísticas mediante situaciones concebidas para ello (Sánchez Pérez, 2005).

La teoría de la lengua de la que parte dicho método es la del estructuralismo británico y se basa en la teoría conductista, donde se otorga más importancia a las estructuras en la programación. La gramática adquiere un papel importante y se les exige a los discentes la máxima precisión y corrección gramatical. Así, los contenidos relacionados con dicho aspecto se enseñan gradualmente: de lo más sencillo a lo más complejo; y una vez que se ha practicado el léxico y la gramática de forma oral, se trabajan de forma escrita. Este sería un procedimiento inductivo: los alumnos deducen la regla después de la muestra de lengua y atendiendo al contexto en el que se presenta la situación. Con el fin de fijar reglas gramaticales y estructuras características, se recurre a los ejercicios de sustitución y a los ‘drills’. Pese a que el énfasis de dicho método se encuentra en el elemento oral, se están ignorando sus dimensiones comunicativa, afectiva y expresiva (Martín Sánchez, 2009)

8.4.5. Los programas nocional-funcionales

La aplicación de manuales de base estructural al tema de la enseñanza de idiomas derivó pronto en numerosas críticas por algunos autores, quienes culpaban a los lingüistas de la falta de resultados previstos. Así, la solución se busca de nuevo recurriendo al marco de la lingüística teórica. Aparecen, entonces, ideas y proyectos en torno a nuevas perspectivas y procedimientos de análisis nacidos de la lingüística para encontrar nuevos

caminos en la didáctica de lenguas. Entre las numerosas obras, destaca el libro de D. H. Wilkins ‘Notional Syllabuses’ sobre el contenido lingüístico y situacional del “Nivel Umbral” propuesto por van Eck. De esta forma, fue posible disponer de un material ordenador de manera diferente a como se había hecho en los años de la metodología estructuralista (Sánchez Pérez, 2005).

1. Se enuncian primero las nociones (que representan las áreas temáticas) generales y específicas en torno a las cuales se clasificarán los contenidos de los cursos.
2. Le siguen las ‘funciones lingüísticas’. El nivel umbral contenía un elenco de estas funciones lingüísticas respecto a las necesidades de los alumnos adultos que querían aprender una LE (nivel de funciones con más de una sola situación concreta).
3. Seleccionadas las funciones lingüísticas y nociones, se especificaban las estructuras lingüísticas implicadas para la realización de cada función, variando estas dependiendo de factores como el estilo, registro, contexto, etc.
4. Finalmente, las estructuras usadas para realizar funciones del lenguaje implicaban tanto elementos gramaticales como léxicos. Así, esta nueva metodología tiene influencia tanto del método de gramática y traducción como del método audio-oral.

En 1982 se publicó el primer intento de aplicación de los programas nocional-funcionales al español con el libro de Sánchez/Ríos/Matilla ‘Entre nosotros’. Se trata de un manual que cambia de enfoque respecto a la metodología estructural: textos más naturales y auténticos, la gramática y las estructuras no condicionan la elaboración de la unidad y las actividades no se limitan a modelos repetitivos. Es, por tanto, una presentación de funciones lingüísticas conforme a los elencos del Nivel Umbral. Sin embargo, este presentaba una serie de problemas (*Ibid.*, 2005):

- a) No se observa una completa separación de los modos y maneras de los métodos estructurales.
- b) No se perfila como un nuevo método que presente materiales claramente diferenciados de lo que era habitual y actividades adaptadas para lograr objetivos también nuevos.

Así, dos años después, el equipo Pragma elabora un manual que alude a un “Curso comunicativo de español para extranjeros”. Este manual toma un elenco de funciones como base para elaborar los materiales. No obstante, el análisis de las unidades del currículo no presenta claramente si las funciones o ciertos objetivos gramaticales y estructurales son el punto de partida para la realización de las actividades. Además, se otorga protagonismo a las funciones lingüísticas concretadas en frases y estructuras y una supuesta subordinación de los aspectos gramaticales. En cuanto a las actividades y estrategias utilizadas, se observa que los mecanismos de los métodos de base estructural son la base de trabajo (*Ibid.*, 2005).

Por lo tanto, no se encuentra en este método lo que debería ser más distintivo de un método comunicativo y, entonces, no aparece ese énfasis en las actividades de aprendizaje fundamentadas en el contenido, en el mensaje que se pretende transmitir (*Ibid.*, 2005).

8.5. Anexo V: La metodología comunicativa

Un método comunicativo implica usar los materiales lingüísticos elaborados para la clase con ejercicios que preparen para conseguir la competencia comunicativa. Para ello, se necesita analizar el proceso comunicativo en sí con el objetivo de extraer de este los procedimientos de que nos valemos; es necesario saber en qué consiste el uso de la lengua que se enseña como “instrumento de comunicación”. Hay que entender que la comunicación lingüística se vale de todos los elementos y componentes lingüísticos y, por tanto, rechazar la idea de que el método comunicativo es el que se focaliza en la enseñanza de la lengua oral, así como asociar el lenguaje comunicativo con el lenguaje coloquial solamente (Sánchez Pérez, 2005).

Una metodología comunicativa debe crear y diseñar un conjunto adecuado de actividades y ejercicios que faciliten la consecución de objetivos comunicativos. Por lo tanto, sus materiales deben albergar todas las áreas en que se lleva a cabo la comunicación (oralmente, escuchando, hablando, por escrito, etc.). Los ejercicios son el componente principal de la metodología, pues es a través de ellos como esta se concreta en el aula. Estamos, pues, ante un método que ya no es el producto de un solo pensador, sino un producto colectivo que se ha ido configurando con la aportación de una serie de investigadores, autores y profesores. Dicha aportación hace alusión a cómo aplicar en el aula la concepción teórica propuesta, así como los materiales seleccionados (*Ibid.*, 2005).

Es el enfoque comunicativo el que innova con el énfasis de la cooperación e interacción entre los alumnos, la búsqueda de la sensibilidad, las dinámicas de grupo y el sentido de la necesidad del crecimiento personal. Además, busca que el alumno disponga de esa libertad para que este se enfrente a los problemas que debe resolver (fundamentos que toma del movimiento humanístico) (Chase, 1975; citado en Hernández Reinoso, 2000).

Sin embargo, no estamos ante la única solución universal de la enseñanza de lenguas, aunque sí que se incorpora una novedosa visión del aprendizaje, que se da en la actividad comunicativa y para ella. Aparece ese intercambio de ideas y la producción y transmisión real de información que, aunque no sea igualable a la asimilación de un conjunto de respuestas condicionadas sin significado o sentido para el aprendiz, muestra un lenguaje como una creación individual que frecuentemente se aprende a través del ensayo-error (Sánchez Pérez, 2009).

8.6. Anexo VI: Enfoque comunicativo, por tareas y orientado a la acción

El enfoque comunicativo parte de un paradigma donde la interacción es la base para la realización de cualquier manual de LE. Se considera un método que fomenta la participación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este surgió con la finalidad de crear materiales auténticos para que los alumnos adquirieran la lengua a partir de contextos reales. Por otro lado, se apuesta por que los estudiantes aprendan la lengua no solo en el aula, sino también en situaciones auténticas fuera de ella. De esta forma, se consigue una mayor ejercitación y consolidación de lo aprendido en clase. Entonces, estamos ante un método que se focaliza la atención más en que los discentes se comuniquen en la lengua meta, es decir, afirma que una mayor producción oral y escrita equivale a una mejor adquisición de la LE (Estaire S. , 2005)

La programación en el aula se estructura como una secuencia de tareas interrelacionadas que giran en torno a un tema principal y que conducen de forma coherente a la elaboración de una tarea final. Así, resulta difícil organizar con antelación los aspectos lingüísticos que se van a enseñar; se parte de un punto de vista más global que pretende enfatizar la dimensión instrumental de la lengua, aunque sin dejar de lado en el proceso la dimensión formal (*Ibid.*, 2005). Para poder trasladar esta idea al aula de

ELE, la autora Sheila Estaire (2005) separa las tareas del aula en dos clases: las tareas de comunicación³⁹ y las tareas de apoyo lingüístico⁴⁰.

Como hemos mencionado anteriormente, aquellos currículos diseñados para unidades didácticas basadas en tareas parten de una tarea final. Para su elaboración, se determinará qué elementos lingüísticos, socioculturales, pragmáticos y estratégicos son los necesarios; además, aparecerá un número de tareas intermedias (Etaire & Zanón, 1990).

Atendiendo a todas estas nociones, algunos ejemplos de unidades basadas en tareas serían (Etaire & Zanón, 1990): ‘Nuestras familias’ (que incluiría fotos, ‘La casa de mis sueños’, ‘Nuestra escuela’ (para un posible intercambio con instituciones educativas de otros países), ‘Nuestra ciudad: guía turística’, ‘La organización de una fiesta, reunión o excursión’, ‘Un escritor/pintor/músico y su época’, ‘Una entrevista con un nativo’, ‘Fiestas y tradiciones de la zona’, etc.

8.7. Anexo VII: La variedad diatópica: nociones e ideas principales

Partiendo de la idea de que el español es un idioma muy variado y extendido, las variedades diatópicas representan aquellas diferencias geográficas entre los hablantes de una misma lengua. Por lo tanto, estas variedades se relacionan con el espacio geográfico donde conviven los hablantes (Leal Abad, 2008).

El español se divide en dos grandes zonas: España y América. No obstante, ninguna de estas variedades es uniforme (Palacios Alcaine, 2006: 176; citado en Richard, 2015). Esto hace que la enseñanza del español se convierta en una tarea de gran complejidad, pues entra en polémica qué modelo normativo es el que se tomaría de base para enseñar (*Ibid.*, 2008).

En español, los rasgos lingüísticos característicos de los dialectos meridionales (andaluz, extremeño, murciano, canario, español de América) se reflejan de una forma

³⁹ Están centradas en el significado, es decir, en qué expresa. Implican a todos los discentes en la comprensión o producción oral o escrita; poseen un fin comunicativo que normalmente va acompañado de un resultado tangible; reproducen procesos de comunicación (oral o escrita) de la vida cotidiana; y pueden evaluarse tanto según su aspecto comunicativo, como instrumento de aprendizaje (Etaire S. , 2005).

⁴⁰ Tienen un objetivo de aprendizaje concreto (aprender X para poder comunicar Y), presentan un procedimiento de trabajo claro que tiende a facilitar el proceso de aprendizaje y tienen un producto de aprendizaje concreto (*Ibid.*, 2005).

muy diferente a aquellos de las variedades regionales septentrionales: «por ejemplo, la curva entonacional, el seseo y la aspiración de la /h/ y la /s/, o el uso de un léxico propio de cada zona geográfica» (CVC, 2019).

Por ello, la propuesta de actividad para conocer las variedades diatópicas del español se centrará en aquella distinción entre el español septentrional («de tendencia conservadora, con fuerte consonantismo», (Salvador, 1987a; citado en Contreras Izquierdo, 2019), reflejado en los pasos 2 y 3, de forma que estos rasgos se puedan diferenciar con los característicos de la variedad del andaluz) y el español meridional. A este último, se prestará más atención al ser el más extendido, incluyendo la variedad andaluza y la variedad de América (Contreras Izquierdo, 2019):

- Andaluz: el andaluz es el dialecto con más extensión geográfica, hecho que provoca que no constituya un bloque lingüístico unitario, sino que presenta gran diversidad. No obstante, esas diferencias dentro de un mismo territorio están extendidas «por todos los niveles sociales, se encuentran en cualquier tipo de situación y gozan de prestigio entre sus hablantes» (Contreras Izquierdo, 2019: 6), aunque no ocurre lo mismo en la forma escrita.
- Español de América: el español de América reside en toda la parte de Sudamérica y América Central, aunque se manifiesta de forma diferente dependiendo de la zona geográfica. Sin embargo, esta variedad presenta unas características en cuanto al léxico un tanto peculiares:
 - a) Arcaísmos: expresiones o palabras no usadas en el español de España y muy extendidas y frecuentes en Hispanoamérica.
 - b) Preferencias léxicas: elección diferente por parte de Hispanoamérica de una serie de términos patrimoniales con significados casi iguales ('apurarse', con un significado de 'apresurarse' en América, mientras que, en España, adquiere el significado de 'preocuparse').
 - c) Presencia de extranjerismos: debido a la cercanía con Estados Unidos, las relaciones con este país y los fenómenos migratorios han derivado en la aparición de préstamos léxicos en el español de América.

8.8. Anexo VIII: El denominado 'spanglish'

Hay numerosas formas en las que el bilingüismo se puede reflejar, así como diversas formas de vivir dicho proceso, entendido tanto como un equilibrio como una

fuerza de inestabilidad. El comportamiento lingüístico de un hablante está condicionado por aspectos personales, psicológicos, sociológicos, colectivos, etc. Así, este conjunto de aspectos puede derivar en una determinada libertad en el uso de este bilingüismo, manifestándose de forma creativa (Torres Torres, 2010).

Así, el comportamiento lingüístico heterogéneo de muchos hispanos puede causar cierta inseguridad lingüística, del mismo modo que afianzar ese sentimiento de identidad múltiple relacionada con una manera de comunicación. Aquí entra lo que hoy en día se conoce con el vocablo ‘spanglish’. Dicho término apareció por primera vez a mediados del siglo XX, gracias al filósofo puertorriqueño Salvador Tío, quien acuñó este término «en un contexto de sátira relativa a la creciente influencia del inglés sobre el español, la cual apunta al derrumbe de la cultura hispánica». (*Ibid.*, 2010: 420).

Potowski y Lynch (2010) definen este fenómeno como un «conjunto de procesos de simplificación gramatical, sobregeneralización de formas o variantes morfológicas, sintácticas, o léxico-semánticas, transferencia del inglés (calcos, préstamos, o patrones discursivos) y alternancia de código» (Lacorte & Suárez García, 2014: 130). Este fenómeno está presente en los medios de comunicación, cine, música, Internet y la publicidad.

Por otro lado, defiende que el ‘spanglish’ nace como estrategia comunicacional característica de una porción de la minoría hispánica que manifiesta su identidad ‘in-between’ a través de esta conducta verbal (Betti, 2011).

No obstante, dicho término ha derivado en polémica (tanto dentro del ámbito académico como en la sociedad), «que se centra en el alcance del concepto, en sus efectos sobre el español y el inglés, y en su futuro» (Torres Torres, 2010: 420). Es más, muchos de los miembros de la comunidad latina que viven en Estados Unidos buscan que las próximas generaciones aprendan un “inglés correcto”, considerado esto clave del éxito en dicho país para la completa integración de estos en la sociedad estadounidense (Betti, 2011).

En definitiva, hacer crítica sobre el ‘spanglish’ no resulta fácil. Nos encontramos a miembros de una comunidad tanto hispánica como europea y estadounidense que se encuentran a favor del uso de este “nuevo idioma”. No obstante, también están los partidarios de la idea de que dicho fenómeno está arraigado a un prejuicio lingüístico,

como opinaba el escritor mexicano Octavio Paz, dicho fenómeno no es «ni bueno, ni malo, sino abominable» (*Ibid.*, 2011).

8.9. Anexo IX: Cuestión que plantea el fenómeno de la variación dialectal del español de América

La fragmentación del español en América es considerada el mayor enigma para los lingüistas, investigadores, docentes y, sobre todo, aprendientes de la lengua española. Aquí entran en consideración aspectos como «la influencia indígena, de la administración, de la situación geográfica, de los medios de comunicación e información, de la escuela». Todo esto constituye un laborioso proceso de corrientes convergentes y divergentes en la lengua y es esta la causa de por qué muchos lingüistas se sienten atraídos por dicho campo. Los dialectólogos consideran una corriente hacia el criterio de unidad, sobrestimando el papel de estos factores. Tanto la educación lingüística como las instituciones culturales influyen de forma deficiente; así lo explicaba ya Grossi Fernández en 1963:

Ni las Academias pueden detener esta marcha con su labor de limpieza y fijación. Al margen de esas Academia y lejos de su influencia existe una masa de hablantes que se preocupa muy poco de la norma, que en realidad no la conoce, y que por su número tiene la fuerza y el poder suficientes y necesario para imponer su forma de hablar (*Ibid.*, 1963; citado en Cathcart Roca, 1985).

Hoy en día, el rol de las grandes ciudades es importante en la descripción del español para poder elaborar cualquier tipo de estudio dialectal, a diferencia de las metodologías anteriores de los Atlas lingüísticos, los cuales se centraban en el estudio de las hablas no urbanas. De esta forma, estamos adscritos a las nociones de M. Alvar sobre el papel del habla de las ciudades como elemento unificador en una determinada comunidad lingüística. Sin embargo, su estudio único no permite la explicación empírica sobre el fenómeno de unidad panhispánica y, por tanto, tampoco la explicación de la divergencia lingüística en el mundo hispano (Cathcart Roca, 1985).

M. Alvar (1972; citado en Cathcart Roca, 1985) afirma que hay un sistema español común que produce mediante la lengua escrita un compromiso entre los hablantes de una lengua de la que innegablemente han derivado una secuencia de normas regionales que conviven en un momento determinado; es una especie de lengua normativa más dialecto. Para la autora Cathcart existe una forma lingüística denominada ‘español americano’, que

parte de «la lengua española, unida por la obra de la cultura común existente entre todos los pueblos hispanohablantes» (1985: 188).

En 1903, R. J. Cuervo (citado en Cathcart, 1985) afirmó que muchos lingüistas y filólogos siguen cometiendo el error de conceptualizar el español de América de forma errónea. No estamos ante una lengua general, sino que cada país y región tiene sus peculiaridades y características propias, a veces incluso más diferentes entre sí que las del español peninsular. Si contrastamos dichas peculiaridades con el modelo peninsular, observaremos que estas presentan numerosos elementos que permiten justificar que se trata de un fenómeno lingüístico que ha posibilitado la comunicación entre millones de personas y que ha servido de instrumento para la expresión de la cultura española y la hispánica, haciendo alusión a la característica policéntrica de nuestra lengua.

8.10. Anexo X: ¿Qué español debemos enseñar? Construcción del modelo de lengua orientado a la variedad: factores determinantes

Desde hace bastante tiempo, la variedad lingüística supone una complicación y complejidad para los materiales didácticos de ELE, reflejándose en estos a través de secciones específicas, inmersos en textos o con explicaciones ad hoc (Prados Lacalle, 2014).

Para decidir la forma correcta de modelo lingüístico de enseñanza de ELE, hay que tener en cuenta el área lingüística donde situarnos, pues es primordial conocer si estamos ante una zona hispanoparlante y de qué país se trata (además de qué región específicamente). Así, tenemos que saber las necesidades específicas del grupo al que se está enseñando para considerar «la utilidad real de la materia que aprendan» (Prados Lacalle, 2014: 17). Partiendo de la variedad lingüística del español, se ofrece una serie de alternativas ante la pregunta de qué variedad de español enseñar (*Ibid.*, 2014):

- Enseñar la norma general estándar.
- Enseñar el modelo de prestigio: el español de España (Castilla).
- Enseñar todo tipo de variedades.
- Enseñar la variedad más cercana al uso natural en que se desenvolverá el alumno comunicativamente.
- Enseñar la variedad que hablar el profesor.

Ante las diferentes respuestas, se apuesta por la variedad estándar⁴¹ por ser la que garantiza un éxito mayor, pues es sistemática, básica y se aprende de forma fácil sin variaciones frecuentes. Para Andión Herrero (2008) existe una ‘variedad preferente’⁴². Esto no significa que el resto de las variedades deban ser olvidadas; los rasgos de estas se pueden enseñar siempre y cuando se adapten a una serie de requisitos (Andión Herrero, 2008; citado en Prados Lacalle, 2014): debe ser perceptible para el aprendiente y no ser la base de conocimientos filológicos, así como rentable; la variedad periférica⁴³ que se va a enseñar tiene que albergar un área amplia para garantizar que será parte del input al que será sometido el aprendiente.

Por lo tanto, si se desea diseñar un modelo lingüístico del español desde su enseñanza, es necesario basarse en dos presupuestos (Andión Herrero & Gil Burmann, Las variedades del español como parte de la competencia docente: qué debemos saber y enseñar en ELE/L2, 2013): a) la unidad del español como sistema reducido estandarizado y válido para las normas cultas del mundo hispánico y b) la complejidad de su variación geográfica. De esta forma, resulta conveniente introducir una fórmula con exponentes moldeables que permitan adaptar el modelo lingüístico planteado en cuanto a la situación que se

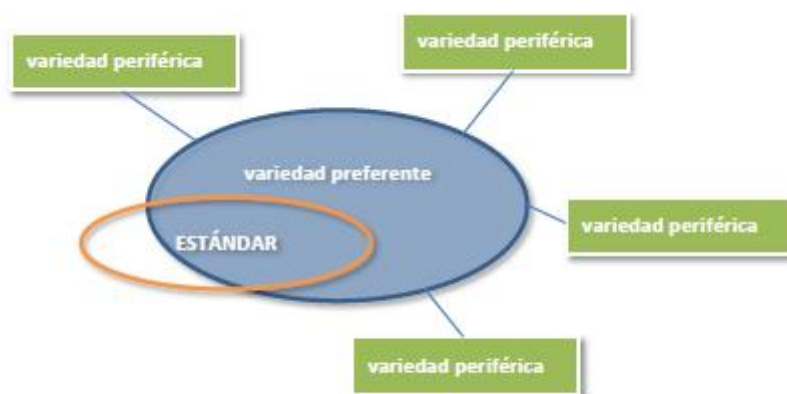


Ilustración 2: Esquema para adaptar el modelo de lengua a la variación lingüística.

⁴¹ «[Modelo lingüístico que] reúne las herramientas descriptivas y de uso para la producción y comprensión de cualquier enunciado, ser estable, accesible para sus hablantes, contar con una traducción, etc. [Sus] elementos lingüísticos deben ser troncales o comunes a sus hablantes» (Andión Herrero, 2008: 174).

⁴² «Geolecto del estándar, ponderado dentro del programa de un curso de EL2/ELE al cual le estamos diseñando un modelo lingüístico; es la variedad que hemos decidido presentar como modelo principal para la producción de los aprendices» (Andión Herrero, 2008: 151).

⁴³ Se entiende como ‘variedad’ el «conjunto de rasgos lingüísticos propios de una comunidad con validez geográfica determinada y que marcan el acento de sus hablantes» (Andión Herrero & Gil Burmann, 2013: 54).

esté aplicando: *ELE/L2 = español estándar + variable preferente + variedades periféricas*⁴⁴

Así, elegir bien esa ‘variedad preferente’ será la clave del éxito del modelo, donde se deberán tener en cuenta una serie de elementos como «la naturaleza del curso» (a quién va destinado y cuáles son sus fines), si estamos ante un contexto de LE o L2, la orientación hacia conocimientos específicos o generales, etc. Además, son también relevantes la variedad del propio docente o el lugar donde se desarrollan las clases, entre otros factores.

Andión Herrero y Gil Burmann (2013) añaden que un factor decisivo será el entorno en que se lleve a cabo la enseñanza de lenguas. Además, para aquellos países o territorios donde la lengua que se aprende no es la oficial ni vernácula, es importante conocer algunos factores que son determinantes para la elección de una variedad en concreto: 1) La cercanía con un país hispanohablante y la influencia de su variedad; 2) La predominancia de uso de una norma concreta en el entorno; 3) La presencia de inmigrantes de esa procedencia; 4) La existencia de vínculos históricos, políticos o económicos.

8.11. Anexo XI: Gráficos adjuntos

- Gráfico sobre ‘El origen de la población latina en Estados Unidos’⁴⁵.

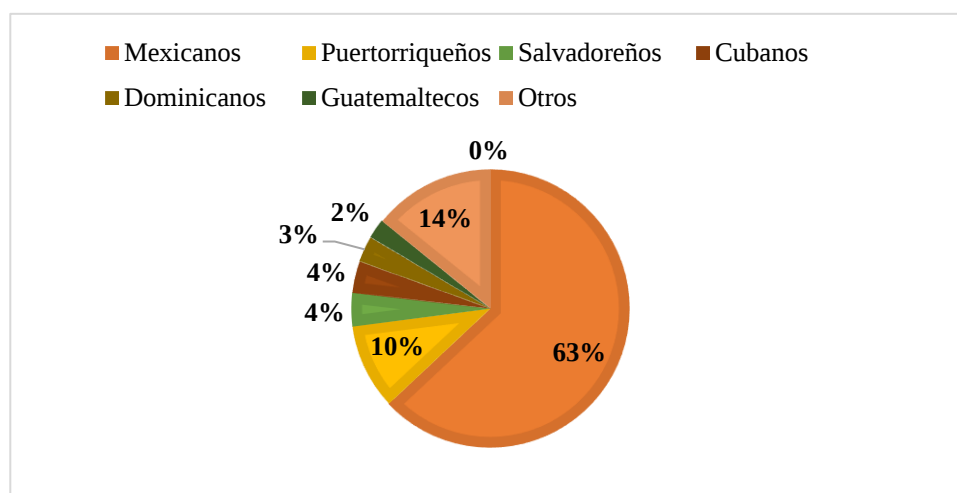


Gráfico 17: Origen de la población latina en Estados Unidos.

⁴⁴ (Andión y Gil, 2013; citado en Anneli Sippel, 2017).

⁴⁵ (BBC, 2016).

8.12. Anexo XII: Ilustraciones adjuntas

- Ilustración sobre ‘El incremento de la población hispana’⁴⁶.



Ilustración 3: Incremento de la población hispana.

- Ilustración sobre ‘Actividades de gramática según diferentes métodos’⁴⁷.

Enseñanza estructural: Transforma las siguientes frases según el modelo:

1. (A mí) me gusta el chocolate. ¿Y a ellos? A ellos les gusta el chocolate
2. (A él) le gusta el color rojo ¿Y a ti?

Enseñanza comunicativa I:

Vas de compras con tu compañero y tenéis que decidir cuál de los objetos que aparecen en el dibujo os gustan más.

Modelo: A: Pues, a mí me gusta más el sombrero porque...

B: A mí no. A mí me gusta más la gorra porque...

Enseñanza comunicativa II (enfoque por tareas):

Quieres compartir piso con dos personas. Busca entre los compañeros de clase quiénes serían los candidatos ideales para que os llevéis bien.

Ilustración 4: Actividades de gramática según diferentes métodos.

⁴⁶ (Univision, 2019).

⁴⁷ (Chamorro, 2006).

- Ilustración sobre ‘Modelo de ejercicios presentado por el docente de ELE’.

SPN200: Intermediate Spanish
Lunes, 18 de febrero 2019

Smith College
Quiz/Test 3

Nombre: _____ Nota: _____

1.- ¿Cuál es tu plan hoy? ¿Qué tienes que hacer?

2.- ¿Te gustan los exámenes? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?

3.- ¿Qué hiciste este fin de semana?

4.- ¿Cómo era tu vida de pequeña/o?

5.- ¿Por qué estás aprendiendo español?

Ilustración 5: Modelo de ejercicios presentado por el docente de ELE.

8.13. Anexo XIII: Tablas adjuntas

- Tabla sobre ‘El porcentaje del uso de ‘vosotros’ y ‘ustedes’ en países latinoamericanos’⁴⁸.

	<i>Vosotros</i>	<i>Ustedes</i>
Venezuela	100%	0%
Uruguay	100%	0%
Ecuador	73%	23%
Colombia	58%	42%
Cuba	53%	47%
Perú	0%	100%
México	86%	14% ⁴⁹

Tabla 3: Porcentaje del uso de 'vosotros' y 'ustedes' en países latinoamericanos.

⁴⁸ (Moreno de Alba, 2010).

8.14. Anexo XIV: Encuestas

8.14.1. Plantilla de la encuesta sobre el uso de ‘ustedes/vosotros’

ENCUESTA SOBRE EL USO DE ‘USTEDES’ Y ‘VOSOTROS’ EN CLASES DE ELE

Actividad 1

Elige entre uno de los dos enunciados dependiendo de el uso de la segunda persona del plural con el que estés más familiarizada.

- | | |
|--|--|
| - Disculpa, ¿tenéis hora? | Disculpa, ¿tienen hora? |
| - No sois de aquí, ¿no? | No son de aquí, ¿no? |
| - ¿Habéis hecho los ejercicios? | ¿Han hecho los ejercicios? |
| - ¡Oye! ¿Vendréis mañana? | ¡Oye! ¿Vendrán mañana |
| - Perdonad, ¿os puedo hacer una pregunta? | Perdonad, ¿les puedo hacer una pregunta? |
| - ¿Sabéis qué es esto? | ¿Saben qué es esto? |
| - ¿Os han dado la factura? | ¿Les han dado la factura? |
| - Creo que deberíais visitar a vuestra prima | Creo que deberían visitar a su prima. |
| - ¿Tenéis todo preparado? | ¿Tienen todo preparado? |

Actividad 2

¿Con qué tipo de imperativo estás más familiarizada? Elige uno de los dos enunciados.

- | | |
|---------------------------------|-------------------------------|
| - Encarna, cuenta una historia. | Encarna, cuente una historia. |
| - Sacad el coche del garaje. | Saquen el coche del garaje. |
| - Haced la comida. | Hagan la comida. |
| - Escribid una carta a Luis. | Escriban una carta a Luis. |

- Os aconsejo que no le prestéis dinero a Sara. Les aconsejo que no le presten dinero a Sara.
- Por favor, ¡matad a ese mosquito! Por favor, ¡maten a ese mosquito!
- Quitaros la chaqueta. Quítense la chaqueta.
- Contarle aquella historia a Sofía. Cuéntenle aquella historia a Sofía.
- Venga, haced los dos ejercicios. Venga, hagan los dos ejercicios.
- Cogerle para que no se mueva. Cójalo para que no se mueva.
- ¡No os mováis! ¡No se muevan!
- Es mejor que no hospedéis a nadie. Es mejor que no hospeden a nadie.
- Hospedarlos, por favor. Hospédenlos, por favor.

Actividad 3

¿Cuál es tu relación con la lengua española (familia, viajes, etc.)? ¿Has estado alguna vez en algún país de habla hispana? Si es así, ¿dónde?

8.14.2. Plantilla de la encuesta sobre los ‘anglicismos’

ENCUESTA SOBRE EL USO DE ‘ANGLICISMOS’ EN CLASES DE ELE

Actividad 1

A continuación, te encontrarás una lista de términos en inglés con sus equivalentes en español. Elige el equivalente en español con el que tú estés más familiarizada (ambas opciones son correctas, solamente depende de tu diferente relación con la lengua española).

1. Basketball:

- a) Básquetbol b) Baloncesto

2. To balance:

- a) Balancear b) Equilibrar

3. Beefsteak:

- a) Bife b) Filete

4. Bra:

- a) Brasier b) Sujetador

5. Car:

- a) Carro b) Coche c) Auto

6. Check in:

- a) Chequear b) Facturar

7. Cocoa:

- a) Cacao b) Chocolate c) Cocoa

8. Cocktail:

- a) Cóctel b) Combinado

9. Crack:

- a) Crack b) Hacha

10. Curity:

- a) Curita b) Tirita

11. Elevator:

- a) Elevador b) Ascensor

12. Police station:

- a) Estación de policía b) Comisaría

13. Freezer:

- a) Friser b) Nevera c) Refrigerador

14. Kindergarten:

- a) Jardín de infancia b) Guardería c) Parvulario

15. Driver's licence:

- a) Licencia de conducir b) Carné de conducir c) Permiso de conducir

16. To drive:

- a) Manejar b) Conducir

17. Pajamas:

- a) Piyama b) Pijama c) Payamas

18. To take:

- a) Tomar b) Coger c) Tener

19. To attend:

- a) Asistir b) Ir c) Atender

20. I need to go:

- a) Necesito ir b) Tengo que ir

21. To apply:

- a) Aplicar b) Solicitar

22. To report

- a) Reportar b) Informar

23. Alcoholic drink/long drink:

- a) Bebida alcohólica b) Copa c) Trago largo

Actividad 2

¿Cuál es tu relación con la lengua española (familia, viajes, etc.)? ¿Has estado alguna vez en algún país de habla hispana? Si es así, ¿dónde?