

REVISTA DE

Filología Asturiana

VOLUME 13 - AÑO 2013



TRABE

Revista de Filoloxía Asturiana

Revista de Filoloxía Asturiana

(Anuariu universitariu d'estudios llingüísticos
y lliterarios asturianos y románicos)

EDITA:

Grupu d'Investigación *Seminariu de Filoloxía Asturiana*

Universidá d'Uviéu

DIRECTOR: Xulio Viejo Fernández

SECRETARIA: Taresa Fernández Lorences

COMITÉ DE REDACCIÓN

Fernando Álvarez-Balbuena García (Dptu. Filoloxía Clásica y Románica, Universidá d'Uviéu), Ramón d'Andrés Díaz (Dptu. Filoloxía Española, Universidá d'Uviéu), Xuan Carlos Busto Cortina (Dptu. Filoloxía Clásica y Románica, Universidá d'Uviéu), María Cueto Fernández (Dptu. Filoloxía Española, Universidá d'Uviéu), Iván Cuevas, Taresa Fernández Lorences (Dptu. Filoloxía Española, Universidá d'Uviéu), Roberto Hinojal Díaz (Dptu. Filoloxía Española, Universidá d'Uviéu), Rosa María Medina Granda (Dptu. Filoloxía Clásica y Románica, Universidá d'Uviéu), Leopoldo Sánchez Torre (Dptu. Filoloxía Española, Universidá d'Uviéu), Xulio Viejo Fernández (Dptu. Filoloxía Española, Universidá d'Uviéu)

Miembros del Seminariu de Filoloxía Asturiana de la Universidá d'Uviéu

COMITÉ CIENTÍFICU

Rosario Álvarez (Universidade de Santiago de Compostela-Instituto da Língua Galega), Antonio Bárbolo Alves (CEL-Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal), Eduardo Blasco Ferrer (Universitá di Cagliari, Cerdeña), Inés Fernández Ordóñez (Universidad Autónoma de Madrid-Real Academia Española), José Enrique Gargallo Gil (Universitat de Barcelona), Hans Goebel (Universitát Salzburg, Austria), Juan José Lanz (Universidad del País Vasco-EHU), José Antonio Martínez García (Universidad de Oviedo), José Ramón Morala (Universidad de León), Graciela Reyes (University of Illinois at Chicago, USA), Álvaro Ruiz de la Peña Solar (Universidad de Oviedo), Alain Viaut (Université de Bourdeaux 3-CNRS, Francia)

REVISTA
DE
FILOLOXÍA ASTURIANA

13

[2013]

UVIÉU • TRABE



UNIVERSIDÁ D'UVIÉU

SEMINARIU DE FILOLOXÍA ASTURIANA

Revista de Filoloxía Asturiana

Dptu. Filoloxía Española

Facultá de Filosofía y Lletres

Universidá d'Uviéu

E-33010 Uviéu (Asturies)

Tfnu (34-985104629)

e-mail: jviejo@uniovi.es

Administración

Ediciones Trabe

c/ Foncalada, 10 - 2.º A

E-33002 Uviéu (España)

www.trabe.org

Depósiteu Llegal: As-4.685-01

ISSN: 1578-9853

Impresu n'Asturies

ÍNDIZ

ESTUDIOS

| | |
|--|-----|
| Usu de pruebas paramétriques pal determináu d'una perspectiva de xéneru na lliteratura asturiana del Surdimientu, <i>por</i> XUAN SANTORI VÁZQUEZ | 9 |
| Léxicu asturiano nes xergues gremiales d'Asturies, <i>por</i> RAMÓN D'ANDRÉS. | 21 |
| ¿Más huellas del neutro de materia en los Siglos de Oro? Algunos testimonios de la región de Madrid, <i>por</i> SARA GÓMEZ SEIBANE y DELFINA VÁZQUEZ BALONGA. | 53 |
| El papel de las <i>otras</i> llingües en la clase de español, <i>por</i> PATRICIA FERNÁNDEZ MARTÍN. | 71 |
| - <i>mi</i> . Prime considerazioni sulla Negazione in iberico, <i>por</i> EDUARDO BLASCO FERRER | 107 |

NOTES

| | |
|---|-----|
| ¿ <i>Dormir él? Dormiriola</i> . Delles notes sobre'l sufixu verbal <i>-iola</i> n'asturianu, <i>por</i> PABLO SUÁREZ GARCÍA | 127 |
|---|-----|

NECROLÓXICA

| | |
|---|-----|
| María Jesús López Bobo, <i>por</i> CARMEN MUÑOZ CACHÓN | 143 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| Martín Sevilla Rodríguez, por JOSÉ VIRGILIO GARCÍA TRABAZO | 149 |
|---|-----|

MATERIALES

| | |
|--|-----|
| Topónimos de la parroquia de San Xuan de Navelgas (Tinéu), por MARTA LÓPEZ FERNÁNDEZ. | 159 |
|--|-----|

RESEÑES

| | |
|--|-----|
| Jesús García Rendueles, <i>Obres (in)completes de don Enrique García-Rendueles (1881-1955)</i> [RAMÓN D'ANDRÉS]. José Enrique Gargallo Gil, Maria-Reina Bastardas (eds.), <i>De geolingüística i etimologia romàniques</i> [RAMÓN D'ANDRÉS]. Bruno Camus Bergareche, Sara Gómez Seibane, <i>El castellano del País Vasco</i> [RAMÓN D'ANDRÉS]. M. ^a Isabel González Rey (coord.), <i>Unidades fraseológicas y TIC</i> [PATRICIA FERNÁNDEZ MARTÍN]. <i>DiaTech. Herramienta para la dialectometría / Dialektometriarako erraminta</i> [RAMÓN D'ANDRÉS] | 181 |
| Crónica. | 201 |
| Resúmenes / Abstracts | 205 |
| Normes de presentación d'orixinales | 211 |

El papel de las *otras* lenguas en la clase de español

por PATRICIA FERNÁNDEZ MARTÍN

Universidad de Vigo

INTRODUCCIÓN

EL OBJETIVO del presente artículo consiste en proponer la necesidad de hacer visibles las *otras* lenguas durante la clase de idiomas, en concreto, durante la clase de español como lengua extranjera (ELE). Nos estamos refiriendo a aquellas lenguas distintas a las que en cada momento pueden constituir el objeto de aprendizaje de los alumnos, pero que se hablan a su alrededor (en situaciones de inmersión) o en determinadas zonas del que se concibe sociohistóricamente como principal espacio de habla de la lengua objeto, en nuestro caso, España.

Parece evidente que estamos, por tanto, aludiendo a las otras lenguas peninsulares que forman parte del patrimonio cultural común (Etxebarria, 2002) y que, en principio, no constituyen objeto de estudio *per se*, como sucede en ciertos contextos de enseñanza de lenguas denominadas minoritarias (Valdés, 1995; Fasold, 1996: 450-453). Es decir, no estamos hablando de enseñar asturiano en clase de asturiano o catalán en clase

Recibíu: abril 2013, aceptáu: agostu 2013.

de catalán, lo que cae por su propio peso, sino de enseñar (algo de) asturiano y (algo de) catalán en clase de ELE.

Lo que pretendemos, así, no sólo es proponer la conveniencia de hacer visibles, a distintos niveles dependiendo del conocimiento previo de los estudiantes, otras lenguas españolas en el aula de ELE, e incluso plantear la relevancia de mostrarlas directa o indirectamente en clase, sino también la de justificar la necesidad de hacerlo para animar a los docentes a crear tareas que presenten esas lenguas en el aula como capital identitario propio (Fernández Martín, en prensa; 2012a: 17-26), es decir, tareas que traten de hacer comprender al alumno que dichos idiomas *también* forman parte de la identidad lingüística española (cfr. *infra*).

Concretamente, se trata de que el profesor de lenguas se convenza de la riqueza que supone, más allá de prejuicios y estereotipos fomentados desde niveles sociopolíticos, sembrar en los alumnos la pasión por los idiomas, hasta el punto de que cualquiera pueda enfrascarse en el estudio de una nueva lengua, independientemente del número de comunicantes, del lugar en que se hable o del origen geográfico con que cuente. Se trata, en definitiva, de concienciar al profesor de la existencia de esas lenguas a un nivel ontológico-empírico, para que este, a su vez, transmita esta idea a los estudiantes y evite posibles fracasos comunicativos o sensaciones de fiasco, ante una realidad de la que, en ocasiones, los estudiantes más aplicados ni siquiera han oído hablar. Por no mencionar, claro está, los riesgos de exclusión social a que puede someterse cierto tipo de estudiantes por desconocer la lengua de la comunidad de habla en la que vive (Sabaté i Dalmau, 2008; Fernández Martín, 2013).

Se intenta, a su vez, profundizar en la idea de que, por un lado, una lengua no es un compartimento estanco que permanece inmutable en el tiempo y el espacio (Moreno Cabrera, 2008; Fernández Martín, 2012b: 82-84; López Morales, 1989: 231-258; Salzmann, 2007: 141-172) y de que, por otro lado, una zona geográfica cuenta con productos lingüís-

ticos (lenguas, hablas, dialectos, variantes, llámense como se quiera) que forman parte de su identidad cultural (May, 2003) y que, creemos, no siempre tienen por qué invisibilizarse para facilitar el proceso de aprendizaje de la lengua común, es decir, cabe perfectamente la alternativa de mantener ambas lenguas (Crystal, 2001: 104).

Y es que consideramos como una premisa básica de nuestro texto el enfoque centrado en la acción adoptado en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002: 9-10), que en el fondo no dista en demasía del enfoque por tareas, desarrollado a partir del conocido enfoque comunicativo. Dicho enfoque por tareas postula la enseñanza de lenguas a partir de la, podría decirse, austriana idea de «hacer cosas con palabras», de donde surgen los *speech acts* o actos de habla (Estaire, 1999): «El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de “tareas” en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social» (Consejo de Europa, 2002: 8).

En efecto, consideramos este enfoque propicio para nuestros propósitos, en primer lugar, porque se centra en el uso real de la lengua más allá del código («considera a los usuarios y alumnos que aprenden una

lengua principalmente como *agentes sociales*»; «estas actividades forman parte de un *contexto social más amplio*»), dotando así a la enseñanza de idiomas de una perspectiva pragmática de que carecen otros enfoques (Escandell, 2005; Fernández Martín, 2009).

Esto trae como consecuencia, en segundo lugar, una concepción social de la lengua, lo que facilita entenderla como vehículo de relaciones y expresión de identidades que siempre va más allá de lo estrictamente dicho. En otras palabras, se deduce que hablar una lengua u otra supone una serie de connotaciones que todo agente social, por serlo, va a tener que interpretar, de acuerdo (o no) con lo que su interlocutor desee que interprete («estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles *pleno sentido*»).

Finalmente, cabe señalar que la realización de las tareas se puede relacionar con el éxito comunicativo («Hablamos de “tareas” en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas *para conseguir un resultado concreto*»), lo que supone, por un lado, una forma de evaluar no sólo el proceso de enseñanza/aprendizaje del idioma (si el usuario puede desempeñar las tareas correctamente, entonces ha conseguido el nivel pretendido), sino también la misma capacidad del alumno de desenvolverse en la lengua extranjera estudiada para resolver sus necesidades comunicativas concretas («en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto»).

Por otro lado, el hecho de que las tareas se puedan relacionar con el éxito comunicativo implica tener en cuenta una serie de factores, en cualquier evento comunicativo, que no se tienen por qué percibir a simple vista. En este sentido, valoramos altamente la concepción holística que se hace del individuo, al entenderlo desde una perspectiva plenamente psicosociocultural («también tiene en cuenta *los recursos cognitivos, emocionales y volitivos*, así como toda la serie de capacidades

específicas que un individuo aplica como agente social»), porque todos estos factores influyen, en mayor o menor medida, en la elección de la lengua vehicular que prima en cada interacción (Heller, 1982; Salzmann, 2007; Velasco, 2003; Duranti, 2000).

Con estas premisas planteadas, intentamos abordar el cuerpo del trabajo. En primer lugar, tratamos de plantear el problema trayendo a colación algunos conceptos que consideramos esenciales para comprenderlo. En segundo lugar, analizamos una serie de materiales didácticos de ELE, insertos en el nivel A del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* la mayoría de ellos (Consejo de Europa, 2002), para comprobar si en verdad existe la invisibilización lingüística que sospechamos que existe. Finalmente, intentamos proponer soluciones a los docentes para que, sin dejar de enseñar español o castellano, enseñen también otras lenguas en su clase. O, al menos, hagan conscientes a sus alumnos de que estas existen *de facto*.

¿SOCIOLINGÜÍSTICA EN CLASE DE ELE?

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Si a un profesor de lenguas de una zona monolingüe¹ se le pregunta por la cantidad de lenguas que se hablan en España, lo más probable es que responda que cinco o seis, «depende de si incluimos el bable».

Con esta respuesta, el debate está servido. Se le pide entonces amablemente que defina a qué lenguas se refiere, a lo que seguramente responda enumerando las que sociopolíticamente se consideran las lenguas de España: castellano, gallego, catalán, valenciano y vasco. Nada dirá, probablemente, de otras lenguas que se hablan en nuestro país, como

¹ Queremos decir, claro está, monolingüe oficialmente, esto es, *de iure*, ya que el monolingüismo *de facto* a nivel social, hoy, prácticamente, no existe (Salzmann, 2007: 173-195). Para ver cómo se aprecia el multilingüismo en los centros educativos, véase Martín Rojo y Mijares (2007).

árabe, chino, búlgaro, rumano, wolof, persa, suahilí; o inglés, francés, alemán, portugués o italiano, por ejemplo (Martín Rojo, 2004; Martín Rojo y Mijares, 2007). No mencionará, posiblemente, el sistema de comunicación de la comunidad sordomuda, esto es, las lenguas de signos que existen en España, de las que, desde 2007, son oficiales la catalana y la castellana (Castaño Calle, 2010). Y, por supuesto, aparte del asturiano, no citará acaso más lenguas no oficiales, como puedan ser el aranés o el aragonés (Etxebarria, 2002). Plantearse a este nivel la naturaleza lingüística del andaluz (Cantero, 2013) puede procurar a nuestro profesor cierta chanza, incluso aunque toda su familia provenga, pongamos por caso, de Córdoba.

Y es que no es fácil acordar un concepto para lengua. En primer lugar, porque al experto le resulta sumamente complicado despojarse de los prejuicios que forman parte de la concepción metalingüística de la sociedad en la que se ha criado (Moreno Cabrera, 2000; Tusón, 2009), dentro de los cuales, claro está, se encuentra la oposición lengua *vs.* dialecto (Velasco, 2003: 165), arbitraria desde una perspectiva epistemológica, pendiente del prestigio social, desde la perspectiva analítica (Crystal, 2001: 52-53).

En segundo lugar, porque la natural condición etnocéntrica del ser humano permite, entre otras cosas, que una misma lengua sea denominada de distintas maneras, dependiendo del pueblo que se refiera a ella (Velasco, 2003: 164).

Y en tercer lugar, porque, aunque puede esgrimirse la categoría de ‘inteligibilidad’ como herramienta analítica para distinguir una lengua de otra, estará siempre condicionada por factores subjetivos, como el interés que un individuo pueda tener en entender al *otro*; y sociales, como las ideas preestablecidas acerca de los límites entre las lenguas, más centrados, por lo general, en términos jurídicopolíticos (una lengua-un

Estado) que en términos eminentemente lingüísticos (Velasco, 2003: 164-165; Bourdieu, 2008; López Morales, 1989).

Entendemos, por tanto, que tanto la inteligibilidad mutua como la invisibilidad sufrida por algunas lenguas, en concreto, en el mundo de la enseñanza de ELE (cfr. *infra*), tienen su razón de ser en el significado simbólico que se le otorga a la lengua como instrumento de poder. Si los hablantes de la variedad dominante afirman no entender a los hablantes de otra variedad de su misma lengua e, incluso, llegan a emitir juicios de valor sobre su forma de hablar, no están sólo siendo jueces de la variedad lingüística en tanto código de comunicación (en tanto sistema), sino que están actuando como evaluadores morales del comportamiento de los hablantes de la otra variedad, lo que, traducido a un plano estrictamente sociológico, conlleva el mantenimiento de las desigualdades sociales (Heller, 1982; Jupp *et alii*, 1982; Chambers, 1995: 160; Crystal, 2001: 96 ss; Bourdieu, 2008).

No cabe sorprenderse, por tanto, de que estas circunstancias impidan un análisis objetivo (todo lo objetivo que se puede ser en las humanidades) del producto lingüístico que se pretende investigar, que implica, en ocasiones, una serie de consecuencias en la praxis, plenamente marcadas por las ideologías sociopolíticas: al fin y al cabo, «la verdadera dimensión de la diversidad lingüística no está sólo en los contrastes entre las ciento cincuenta lenguas del mundo con más de un millón de hablantes, sino en miles de lenguas con un número de hablantes lo suficientemente amplio como para esperar su continuidad durante largo tiempo (salvo incidencia de otros factores)» (Velasco, 2003: 166). Es decir, atacar la diversidad lingüística, en ese sentido, implica, necesariamente, atacar la libertad de las personas que hablan esas lenguas (Duranti, 2000: 83-124; Crystal, 2001: 96 ss; May, 2003; Blommaert, 2003).

Y lo creemos así porque consideramos que, aparte de un instrumento social (Bustos Tovar, 2003; López Morales, 1989; Duranti, 2000: 106-124; Maalouf, 2004) y un vehículo del pensamiento re-construido mediante

la experiencia sensomotriz (Duranti, 2000: 89-94; Ramírez Goicoechea, 2007: 57, 64), la lengua forma parte de la identidad, tanto individual como colectiva, de los hablantes (Chambers, 1995; Gumperz, 1982; Falsold, 1996; Burke, 2006).

En efecto, si entendemos por identidad individual el conjunto de características propias de un individuo que hace que no sea idéntico a nadie más (Maalouf, 2004: 18), no cabe entonces sorprenderse de que, para cada persona, una característica del conjunto de sus (auto)atribuciones puede tener más relevancia que otra, en función, por un lado, de su propia experiencia vital constantemente en construcción (Gil Calvo, 2001), que le empuja a adquirir la identidad y no limitarse ni a adoptar la que le dan ni a crearla sólo por sí mismo (Maalouf, 2004: 33) y, por otro lado, en función de aquello que le diferencia de los demás en determinados momentos (Maalouf, 2004: 17-23; Gewlec, 2001).

Así, dentro del conjunto de características que conforman a un sujeto, se encuentra la lengua aprendida desde niño, in-corporada a la identidad como un tatuaje que no puede arrancarse de la piel (Velasco, 2007: 53-55; May, 2003: 44)². De este modo, la lengua ha sido primero adquirida en familia (infancia), después re-construida a través del contacto con compañeros y amigos (adolescencia) y, finalmente, al llegar a la edad adulta ha sido estandarizada y adaptada a los propios intereses y ambiciones del hablante (Chambers, 1995: 158-185).

La identidad colectiva, forjada sobre la individual, comienza probablemente a crearse durante la adolescencia, cuando, por ejemplo en el

² Los conceptos de «re-construir» o «in-corporar» y sus derivados no han de ser tomados con el significado habitual de «volver a construir, fabricar, edificar» o «agregar(se)» (*DRAE*), respectivamente, sino como se entiende en Velasco (2007) o Ramírez Goicoechea (2007), esto es, como «crear sobre lo creado» e «insertar en el cuerpo, crear *habitus*», respectivamente. De ahí que mantengamos el guiño que separa al prefijo de la raíz léxica para distinguirlo así de su significado común.

caso de la lengua, las extravagancias de los jóvenes, incomprensibles para los adultos, o la necesidad de compartir jerga, excluyendo así a los que no la comprenden, se convierten en las señas de pertenencia a un grupo (Chambers, 1995: 169-176). La inclusión en un grupo suele suponer, claro está, la exclusión de otro: la identidad, por tanto, se conforma junto con la alteridad como dos caras de la misma moneda. El *nosotros* pierde el sentido si no tiene un *otros* en el que apoyarse (Ramírez Goicoechea, 2007).

Cuando el individuo llega a la juventud o, incluso, a la edad adulta, se da cuenta de que debe elegir un sociolecto acorde con sus intereses y objetivos, lo que inmediatamente le va a otorgar una serie de ventajas e inconvenientes (Chambers, 1995: 177-185). Si el sociolecto se acerca demasiado a la variante estándar, entonces puede verse perjudicado, digámoslo así, en el eje de la solidaridad, en sus relaciones grupales regionales, donde se tiende a utilizar la variante menos estándar, pero se acercará sobremanera a la lengua de prestigio y, a la larga, obtendrá alta puntuación en el eje del estatus, lo que previsiblemente puede ayudarle a ascender en la escala social. Si, en cambio, su sociolecto se aleja en demasía de dicha variedad, entonces lo más probable es que se halle bien afianzado dentro del eje de la solidaridad, pero en un nivel bastante inferior del eje del estatus, lo que, en cierto modo, puede impedir un posible ascenso social (Chambers, 1995: 177-185, 224-226). A esta edad se encuentra, prácticamente sin salida, inmerso en el mercado lingüístico, lo que va a obligarle a elegir entre el dialecto local y la *lingua franca*, la cooperación familiar y la competitividad global, y entre el reconocido prestigio de lo estándar y el a veces incluso hasta rechazado valor de lo «dialectal» (Chambers, 1995: 177-185; Escandell, 2005: 55 ss; Bourdieu, 2008; Sabaté i Dalmau, 2008).

De forma, pues, complementaria, la identidad individual se forja a través de las respuestas a preguntas sobre uno mismo (¿Quién soy? ¿Cómo

soy? ¿Qué soy?) y sobre aquellos atributos que lo separan de los demás (¿Qué es lo que hace que yo no sea idéntico a ninguna otra persona?), mientras que la identidad colectiva se centra más en lo que se tiene en común con los otros individuos que forman el mismo grupo en que uno se reconoce (¿Cómo soy en relación con mis congéneres?) y lo que lo separa de aquellos otros sujetos que están excluidos de dicho grupo (¿Cómo soy en relación con los *otros*?) (Gewerc, 2001: 3; Maalouf, 2004: 18).

Por tanto, vemos cómo la identidad social crea la individual y esta, a su vez, conforma la social, en un haz de relaciones bidireccionales sin cuya constante interacción apenas puede entenderse la esencia dinámica del ser sujeto. Por este motivo, en el momento en que la lengua es atacada, toda la identidad se convierte en identidad lingüística, de forma pareja a como ocurriría si lo que se sintiera indefenso fuera la clase, el género, la sexualidad, la cultura, la profesión o la religión (Maalouf, 2004: 34; Ramírez Goicoechea, 2007; Fernández Martín, 2012b; Gewerc, 2001).

Así, el motivo por el que se crean tantos enfrentamientos dialécticos en nombre de las lenguas es porque se consideran parte de la identidad, individual y colectiva, porque constituyen uno de los aspectos más profundos, más in-corporados (objetivados, esencializados, naturalizados), de cada individuo (o de cada colectividad) y, por ello, forman parte del *habitus* bourdieuniano, capaz de crear actitudes y prácticas, pero a la vez percibido como el producto de la historia individual y colectiva, estructura estructurada que funciona como estructura estructurante (Velasco, 2007: 65-69; May, 2003: 45; Bourdieu, 2008: 68-78).

En este sentido, si consideramos la lengua algo más que un simple instrumento de comunicación social (May, 2003), se puede entonces entender que su utilización para otros fines denominables perversos, como puedan ser la exclusión social a través, por ejemplo, de la escuela (Martín Rojo, 2004; Martín Rojo y Mijares, 2007), conlleve un ataque relativamente directo a la identidad colectiva (e individual) de los

hablantes de esas lenguas. De igual manera, cabría comprender que en poblaciones bilingües ambas lenguas forman parte de la identidad de sus hablantes, por lo que arrancarles una es tan peligroso como tratar de que se deshagan de la otra (Moreno Cabrera, 2000), ya que la identidad no está formada por compartimentos estancos (Maalouf, 2004; Ramírez Goicoechea, 2007: 83-87).

Si queremos, por tanto, construir realmente un mundo basado en las semejanzas y no en las diferencias, tendremos que aprender a apropiarnos de lo común, transformándolo para hacerlo nuestro sin dejar por ello de respetarlo, y simultáneamente, tendremos que conseguir hacer común lo propio, compartiéndolo, enseñándolo y entregándolo.

Esto es lo que intentamos proponer aquí, en un contexto tan concreto como es el de la enseñanza del español como lengua extranjera y un tema tan fascinante como es la situación sociolingüística de España (en otros textos debería abordarse, igualmente, la de Hispanoamérica).

Los motivos para defender la necesidad de enseñar estas lenguas, siquiera desde una perspectiva teórica (una sesión, una comprensión auditiva, unos breves textos para comparar), pueden resumirse como sigue.

Por una parte, dada la evidente realidad plurilingüe española, cabe la posibilidad de que el alumno se sienta decepcionado o, incluso, traicionado, si después de dedicar cantidades ingentes de tiempo y dinero a aprender español entra en contacto con los autóctonos de las regiones bilingües y se da cuenta de que no entiende a la perfección lo que dicen cuando hablan entre ellos o de que no acierta a comprender los letreros informativos de las calles³.

³ A modo anecdótico, una alumna china de nivel B2 de español vino un día al Centro de Adultos un tanto enfadada consigo misma porque no había sido capaz de entender una noticia del día anterior. Al preguntarle los motivos, explicó que un señor hablaba y ella no le entendía. La profesora siguió preguntando hasta deducir que se trataría de Artur Mas o Antoni Duran i Lleida, dada la actualidad del tema del referéndum catalán por la independencia (finales del año

Hacerle llegar, en estos casos, el conocimiento de que en España se hablan muchas lenguas aparte del castellano, no sólo otorga al estudiante, en sus numerosos viajes por el país, la tranquilidad emocional suficiente para aceptar que puede haber zonas en las que no entienda a los nativos (y no nos estamos refiriendo, claro está, a las diferentes variedades del español), sino que también le proporciona la satisfacción personal del logro que puede suponer comprender algunas palabras de aquellas otras lenguas gracias al desarrollo previo de sus propias estrategias interlingüísticas, si esto se ha trabajado en clase con anterioridad, evidentemente (Fernández Martín, en prensa; 2012a).

Todo ello puede resultarle al alumno enormemente gratificante para proseguir su estudio de la lengua objeto, en este caso, la española, porque cuenta con la certeza, por un lado, de que su esfuerzo merece la pena *de facto* ya que lo hablado en ciertas regiones no se corresponde, naturalmente, con lo estudiado (y por tanto es normal que no lo entienda) y, por otro lado, porque si consigue acceder, siquiera mínimamente, a las *otras* lenguas españolas puede ser el principio de un proceso de motivación para estudiar alguna de ellas en profundidad. Recordemos, en este sentido, que sin motivación no hay actividad ni, por tanto, principio de aprendizaje (Arnold y Douglas, 2000; De Andrés, 2000; Oxford, 2000; Baralo, 2004: 61).

Por otra parte, la existencia de una identidad lingüística plural en el país cuya lengua está aprendiendo supera con creces las necesidades comunicativas inmediatas. En otras palabras, se pretende con ello hacer ver al estudiante que aprender una lengua extranjera implica una especie de acercamiento personal a la forma de entender el mundo de sus ha-

2012), y la tranquilizó, diciendo que ella no le entendía porque no hablaba en castellano. Ante el asombro de la joven alumna, la docente decidió llevar al aula una unidad didáctica completa para presentar las lenguas de España y hacer ver así a todo el grupo que no estaban en un país monolingüe (Fernández Martín, 2012a; en prensa).

blantes. En el caso del español o castellano, este no puede comprenderse en su plenitud sin tener en cuenta dos hechos.

Por un lado, hemos de admitir que la identidad lingüística del hablante español de regiones monolingües se ha creado sociohistóricamente, en parte, por la existencia de las alteridades que constituyen las *otras* lenguas con las que diacrónicamente la lengua castellana ha convivido (Bustos Tovar, 2003; Elvira, 2008), igual que se ha creado con otras lenguas europeas (Burke, 2006). Al fin y al cabo, para construir la identidad sociocultural (lo propio, el uno mismo) se necesita la alteridad (lo ajeno, el otro) (Ramírez Goicochea, 2007) y en el nivel lingüístico no se da una excepción.

Y, por otro lado, creemos conveniente asimilar que la(s) identidad(es) lingüística(s) de los hablantes españoles plurilingües no puede(n) entenderse sin analizar el contexto social de multilingüismo en el que se encuentran, tanto porque esas identidades también se han construido sociohistóricamente ante una alteridad «castellana»⁴, como porque, paradójicamente, la identidad lingüística española no tiene por qué competir con las demás identidades lingüísticas (Crystal, 2001: 104), a pesar de que desde ciertos sectores pseudopolíticos así se fomenta.

En otras palabras, cualquier extranjero que pretenda comprender por qué un hablante catalán opta por esta lengua en determinadas situaciones en lugar de emplear el castellano (Fasold, 1996: 226 ss; Vinagre, 2005) o a la inversa, tendrá que contar con ciertos conocimientos de sociolingüística explícitos para no malinterpretar la alternancia de código,

⁴ Entendemos esta alteridad como una nacionalidad (grupo de personas que se consideran diferentes a otros grupos) que ha llegado a crear una nación (una unidad político-territorial, España, dominada por una determinada nacionalidad, la española), en el sentido dado por Fishman (Fasold, 1996: 26) o, en la terminología de Hechter, un grupo interactivo (autoconsiderado diferente) que ha acabado convirtiéndose en reactivo (porque ha seguido y, en cierto modo, impuesto, una política nacional común) (Gumperz y Cook-Gumperz, 1982: 5). De ahí parte la denuncia al nacionalismo lingüístico (Moreno Cabrera, 2008).

como habitualmente se hace por parte de hablantes monolingües, como una falta de educación.

Pero, además, dado que esas lenguas forman parte de la cultura inmaterial española (capital cultural común), no creemos que esté de más que el estudiante en cuestión conozca, respete y valore cualquier lengua, independientemente de su status oficial y su reconocimiento público, lo que incluye, evidentemente, aquellas lenguas no reconocidas oficialmente, como el aranés, el aragonés, el asturiano, entre otras.

En efecto, si se le pudiera enseñar, siquiera mínimamente, a emplear criterios sociolingüísticos (y no sociopolíticos) para desarrollar estrategias comunicativas interlingüísticas (contrastivas, comparativas, relacionales, entre las lenguas que conoce y las que se le presentan como nuevas), mediante técnicas de detección de variantes diatópicas, diafásicas y diastráticas, de comparaciones léxicas o de localizaciones de fenómenos gramaticales semejantes (Fernández Martín, en prensa; 2012a), quizá entonces se le consiga demostrar que la complejidad interna de una lengua no tiene que ver con su consideración social, lo que incluiría claramente las lenguas minoritarias como objeto de enseñanza en clase de ELE.

De este modo, aparte de enseñarle a amar las lenguas tal y como son, se le haría consciente de la realidad lingüística de España que en sus numerosos viajes puede encontrar y, quizá en una última fase, terminara dejando de lado los prejuicios y estereotipos lingüísticos originados parcialmente desde la política (Moreno Cabrera, 2000, 2008; Tusón, 2009).

Al fin y al cabo, todas las lenguas españolas, incluidas las minoritarias⁵ (aquellas que cuentan con un número de hablantes reducido,

⁵ En realidad, desde una perspectiva cuantitativa global las lenguas europeas entendidas como minoritarias no lo son tanto: la inmensa mayoría de ellas (insistimos, a nivel mundial) cuentan con un número de hablantes entre los 100 y los 99.999 (Crystal, 2001: 28), como ocurre con el asturiano (100.000 según el Ethnologue [17/09/2013]) o el aragonés (10.000 según el Ethnologue [17/09/2013]), por ejemplo. Así, se puede caer en la falacia de pensar que, desde una perspectiva

que gozan de escaso prestigio social o las que ni siquiera tienen reconocimiento oficial), forman parte de dicho capital cultural común, por lo que resulta necesario conocerlas para poder acceder a diferentes formas de entender la historia, de ampliar nuestro conocimiento del mundo, de conocernos a nosotros mismos (Crystal, 2001: 55-69) y de comprender mejor qué puede significar «ser español». En definitiva, se trata de dar a conocer al estudiante extranjero las identidades españolas plasmadas en las lenguas, en última instancia útiles *per se* como objeto de estudio (Crystal, 2001: 69-81) porque, de lo contrario, se le está mostrando una realidad parcial, segmentada y, por ello, incompleta.

Antes de continuar, vaya por delante una observación metodológica. Para este trabajo, entendemos que la diferencia entre lengua y dialecto se encuentra en un *continuum* de corte analítico (no necesariamente epistemológico). Para poder establecer límites metalingüísticos, claramente arbitrarios pero, en ocasiones, necesarios (Crystal, 2001: 52-53), aplicamos el criterio de la inteligibilidad que, con todos sus problemas (cfr. *supra*), puede actuar como unidad de medida.

Esto es, creemos posible que ciertas variantes del andaluz se consideren una lengua si un hispanohablante de otra zona geográfica no llega a comprenderlas. Creemos, en estos casos, que no es necesaria la incomprensión mutua, ya que el español estándar, basado en la variedad centropeninsular, es el que goza del prestigio de los medios de comunicación, el cine o la literatura, por lo que será complicado encontrar un hablante andaluz que no entienda, pongamos por caso, a un madrileño

cuantitativa, estas lenguas gozan de buena salud por encontrarse en número de hablantes en la media mundial. Esto, claro está, aparte de ir en contra de la idea de que esta cantidad de hablantes no es garantía de la supervivencia de las lenguas a medio plazo (Crystal, 2001: 98 ss), deja de lado la evidente lucha simbólica de poder que existe entre (los hablantes de) la lengua dominante y (los hablantes de) la lengua dominada.

y, dependiendo de diversos factores, sí puede darse a la inversa. Recuérdese que sucede algo semejante con otras lenguas como el árabe estándar y la variante egipcia, más conocida por el mundo árabe por el prestigio de sus medios de comunicación y sus películas (Velasco, 2003: 164), lo que facilita que los demás arabófonos la entiendan (y esto no implica necesariamente que un egipcio comprenda a los demás arabófonos cuando no hablan *Al-Fusha*).

En España, por tanto, hay muchas más lenguas de lo que un mapa estrictamente geopolítico-lingüístico pretende hacernos creer.

EN BUSCA DE LA AUSENCIA. ANÁLISIS DE MATERIALES

En este apartado pretendemos confirmar una sospecha que ya planteábamos en la introducción, esto es, el escaso tratamiento que reciben, en general, las lenguas de España en los manuales de ELE, lo que, bajo la premisa de que los docentes dan en clase *mayoritariamente*⁶ aquello que sugiere el libro de texto, permite deducir la invisibilidad que tienen estas lenguas en la práctica diaria del aula. Desde esta perspectiva es desde la que se debe entender la crítica que realizamos a continuación, dado que pese a la actualidad de múltiples manuales que dejamos fuera de este estudio, numerosos centros de idiomas siguen empleando versiones antiguas de los textos. En otras palabras, nuestro método consiste en inferir la práctica docente a partir del análisis de los libros de texto, no quedarnos en una mera crítica del mercado editorial.

⁶ Evidentemente, habrá docentes que enseñen estas lenguas más allá de lo dicho en los manuales especializados; habrá docentes que sigan a pie juntillas el método escogido y constituyan, por tanto, el prototipo de docente, perfecto para nuestro modo de análisis; y, finalmente, habrá docentes que no hagan caso de las sugerencias establecidas por los manuales a la hora de mencionar las lenguas españolas. Dado que un estudio cuantitativo se nos escapa de los objetivos de este trabajo, hemos de conformarnos con las premisas metodológicas establecidas, según las cuales los métodos de ELE dan una idea aproximada de los contenidos que se trabajan en el aula.

Para ello, hemos analizado dieciséis manuales habitualmente empleados en las clases de español, de los que trece pertenecen al nivel de usuario básico (A) y tres al nivel de usuario independiente (B), tal y como se definen en el *Marco* (Consejo de Europa, 2002: 25 ss). Además, hemos estudiado cinco libros que se utilizan como material complementario, aplicables desde el nivel B2 hasta el C1, cuyo único requisito ha sido tratar de manera directa o indirecta la cultura hispana, que es el tema en el que cabría insertar, creemos, la reflexión sobre la situación sociolingüística de España, tal y como aquí la entendemos. Todos han sido estudiados en la versión del libro del alumno, es decir, el material sobre el que directamente el estudiante trabaja.

Ausencia confirmada

En este grupo incluimos aquellos manuales que no hacen prácticamente ningún tipo de mención a las lenguas de España o que, haciéndola, no ofrecen una explotación didáctica adecuada.

Las causas son múltiples (ajustarse a los contenidos demandados por los compradores; no tocar temas políticamente incorrectos o que no estén a la moda), si bien creemos que las esenciales tienen que ver con los objetivos del manual, como el público al que esté dirigido, por ejemplo, si es muy joven (1, 2, 8), o como al hecho de que puede que se trabaje el tema en otros niveles (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 15, 16). Tampoco hay que descartar la antigüedad del manual como posible explicación (6, 8, 9, 11, 12), ni los prejuicios lingüísticos que a los autores de los manuales, como a cualquier agente social, pueden afectar, como demuestra, quizá, el hecho de que se trate el tema en ocasiones de una manera excesivamente superficial (5, 7, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18), incluso aunque cuenten en alguna unidad didáctica con una excusa temática convincente, como la diversidad cultural (5, 6, 12, 13, 14, 15, 16, 17) o la situación del español

en el mundo y sus posibles variedades léxicas o fonológicas (5, 7, 10, 11, 12, 13, 17, 18).

1. *Aula amigos. Curso de español* (A1)
2. *Club Prisma* (A1). *Método de español para jóvenes*
3. *Pasaporte* (A1)
4. *Embarque 1. Curso de español para extranjeros. De crucero por...* (A1-A2)
5. *En acción 1. Curso de español* (A1-A2)
6. *ECO 1. Curso modular de español lengua extranjera* (A1-A2)
7. *Nuevo Español sin Fronteras* (A1-A2)
8. *Club Prisma. Método de español para jóvenes* (A2)
9. *Prisma. Método de español para extranjeros* (A2)
10. *Español lengua viva 2* (B1)
11. *En acción 3. Curso de español* (B2)
12. *Prisma. Método de español para extranjeros* (B2)
13. *Escucha y aprende* (A1-B2)
14. *Leer en español* (A2-B2)
15. *Con eñe. Lengua y cultura españolas* (B2)

Este libro, destinado a estudiantes universitarios que cuenten aproximadamente con un B2 de español, ofrece una serie de textos en los que podría tratarse el tema de la situación sociolingüística española, siquiera de pasada, como el titulado «España, situación política y territorial» (págs. 3-4) o «La península Ibérica» (págs. 19-20), aparte de los dedicados a temas históricos (capítulos VI-XII).

Sin embargo, el único momento en que se deja entrever alguna información eminentemente lingüística sobre nuestro país aparece en el último capítulo, donde el texto titulado «El español en la actualidad» (págs. 275-278), cuya extensión denota a las claras una mayor profundización temática que en otras ocasiones, adolece, no obstante, de una explicación detallada acerca de las otras lenguas españolas, más allá de la reseña de su carácter cooficial con respecto al castellano (pág. 275).

Se indica, cierto es, la convivencia del español con otras lenguas en algunos países de América (guaraní, quechua, aimara, inglés) e incluso se señala su relación con la africana Guinea Ecuatorial. También se menciona su condición de lengua minoritaria frente al inglés en Estados Unidos o Filipinas, así como la progresiva reducción al ámbito doméstico que tiene en ciertas comunidades de habla como las sefarditas. Pero nada se dice de su contacto con otras variedades no oficiales en el mismo territorio español ni, mucho menos, se muestran ejemplos textuales de estas.

16. *El mundo en español. Lecturas de cultura y civilización* (B1-B2)

Esta colección pretende acercar temas culturales al estudiante de ELE, mediante la explotación didáctica del vocabulario, la gramática y los contenidos de actualidad que impregnan los textos, que se encuentran divididos por temas (arte, cultura, ciencia, sociedad, viajes, geografía, tradiciones e historia).

En el libro correspondiente al nivel B aparece un texto (págs. 49-52) en el que se explica a vuelapluma la formación histórica de las lenguas españolas que en la actualidad son oficiales, esto es, castellano, catalán, valenciano, gallego y vasco. Asimismo, se acompaña de una eficaz explotación didáctica (págs. 53-56), en la que se presta atención a los movimientos políticos independentistas más que a las lenguas como productos culturales comunes.

Se pierde de esta manera la oportunidad de profundizar en la situación sociolingüística del país, a través de un texto que, en nuestra opi-

nión, queda ligeramente desaprovechado (pág. 51), por no mencionar el hecho de que se confunde el nivel sociopolítico con el nivel lingüístico-ontológico de existencia de las lenguas, al no mencionar ninguna otra lengua (;quizá por cuestiones didácticas?), más allá de las ya citadas.

17. *ELE Actual. Curso de español para extranjeros* (A1)

18. *Nuevo avance 2. Curso de español* (A2)

Las lenguas de España en los manuales de ELE

En este grupo, por el contrario, aparecen los manuales que no sólo hacen muestra de las *otras* lenguas de España, sino que ofrecen una explotación didáctica bastante aceptable.

19. *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros* (A1)

Este manual representa la prueba fehaciente de que es posible (y, como defendemos aquí, incluso necesario), concienciar al alumno de ELE de la existencia de otras lenguas en España. En la segunda unidad didáctica (págs. 18-27) se dedica una sección, titulada «¡Hola, ola, kaixo!» (págs. 26-27), a explicar la situación sociolingüística de España. Y, además, se ofrece un ejemplo auditivo, adaptado al nivel de lengua del estudiante, de las cuatro lenguas cooficiales del país.

Si bien, no obstante, se dejan fuera las lenguas no oficiales, este manual permite al docente, como vemos, introducir *de facto* las lenguas españolas en el aula como parte de una cultura común. Se equilibra, así, la ausencia del tema que nos ocupa en versiones anteriores de la misma editorial (cfr. *supra*).

20. *Español lengua viva 1* (A1-A2)

También este manual contribuye a confirmar que se puede enseñar al alumno de ELE que hay más lenguas en España aparte del castellano. Efectivamente, en la sección «El español en contacto con otras lenguas»

(pág. 24), incluida dentro de la primera unidad didáctica (págs. 17-26), después de mencionar algunas de las lenguas con las que convive el español en América, se hace alusión a las cuatro lenguas cooficiales de España, las cuales no sólo se presentan en la teoría, mediante un breve texto que explica su protección constitucional, sino que además aparecen realizadas en una breve muestra de tipo auditivo (diciendo «buenos días»), adaptado, naturalmente, al nivel de lengua del alumno.

Lo más sorprendente es, a nuestro juicio, que en el texto citado se hace referencia, por fin, a algunas de las lenguas no oficiales: «También en Asturias y en Aragón se mencionan, en sus respectivos Estatutos de Autonomía, otras modalidades lingüísticas distintas del castellano a las que se garantiza protección» (pág. 24), si bien no se muestran en el ejemplo auditivo.

21. *Escala II. Español para extranjeros* (B2)

Este libro, basado en el enfoque por tareas, contiene una unidad didáctica titulada «El español, cruce de lenguas» (págs. 81-96), dirigida a alumnos que tengan, al menos, un B2.

En dicha lección, tras trabajar algunos conceptos sociolingüísticos, como préstamos (del caló, del árabe, del alemán, del francés y del inglés; v. págs. 83-87), alternancia de lenguas (ejemplificada en el extremo del *spanglish*; v. pág. 85) y política lingüística en general (por la lectura del artículo 3 de la Constitución), se presenta la situación sociolingüística de la Península, aludiendo a las zonas en que se hablan las lenguas cooficiales (págs. 88-89), por un lado, y a ciertas modificaciones, especialmente fonéticas, del español de América, por otro (pág. 89).

Del resto de las actividades ofrecidas, algunas se centran en aspectos de tipo sociocultural como la inmigración de segunda generación (págs. 92-94); o psicológico, como la importancia de mantener una actitud positiva para aprender una nueva lengua (págs. 90-91). Otras buscan la dinamización del ritmo de la clase, como la canción basada en el poema

de Antonio Machado sobre la intolerancia (págs. 87-88), la actividad lúdica sobre las características de los países de los alumnos (pág. 90) o la preparación del debate (pág. 95), que es la tarea final (pág. 96).

Y, a pesar de que no se haga ninguna mención de otras lenguas españolas ni se traigan ejemplos de ninguna de las cooficiales citadas, el simple hecho de que en un manual de material complementario haya una unidad didáctica completa dirigida a la reflexión metalingüística no debe caer en saco roto.

INTERPRETANDO LOS DATOS. HACIA UNA PROPUESTA RESOLUTIVA

Lo que se puede observar al analizar estos materiales, y teniendo siempre en cuenta un margen cuantitativo de error (entendido como que constituyen tan sólo una parte de todos los materiales existentes en el mercado), resulta ser una ausencia prácticamente total de las lenguas de España en la enseñanza de ELE.

Como vemos, en algunas ocasiones, especialmente en los niveles superiores, se mencionan las lenguas oficiales (que parece ser lo «políticamente correcto») como lenguas que conviven con el castellano en la Península, confundiendo así el nivel conductual con el nivel jurídico (Good, 2007: 329-330). Pero no se ponen ejemplos ilustrativos (es decir, muestras de lengua) de esos idiomas, lo que no deja de ser incomprensible si esos manuales se emplean en regiones consideradas oficialmente bilingües de nuestro país. De las lenguas no oficiales no se dice absolutamente nada (con alguna honrosa excepción, como es el manual de *Español lengua viva 1*, ya citado).

Por un lado, esta ausencia puede explicarse, como hemos dejado entrever en la sección anterior, recurriendo a la idea de que no se encuentra el estudiante en el nivel adecuado para confundirle con nuevas lenguas;

de que con el castellano ya tiene suficiente para aprender y, por tanto, no existen motivos para presentarle conocimientos de más idiomas.

No obstante, los materiales de *Español lengua viva 1* y *Nuevo Prisma (A1)* no sólo vienen a demostrar que lo que aquí estamos planteando no es algo tan descabellado como en un primer momento podría pensarse, sino que, además, resulta perfectamente posible llevarlo a cabo a cualquier nivel de lengua, siempre con las adaptaciones didácticas que correspondan, naturalmente, por los conocimientos del estudiante (como de hecho se hace en esos manuales).

Así, pensamos que lo recomendable sería que apareciera este tipo de retazos en todos los niveles descritos por el *Marco* (Consejo de Europa, 2002), desde el A1 hasta el C2, dentro de un mismo método de ELE, ya que nos estaríamos asegurando de que un alumno que accediera directamente a un nivel intermedio o superior (algo sumamente habitual en contextos de inmersión) y utilizara ese manual, conociera la situación sociolingüística de España con mayor o menor profundidad, dependiendo, insistimos, de sus conocimientos de la LE. Al fin y al cabo, en el *Marco* (Consejo de Europa, 2002: 110-101), siguiendo la coherente línea del enfoque basado en la acción, se hace alusión a diversos aspectos que consideramos esenciales para el éxito comunicativo, especialmente en las comunidades españolas que son bilingües dentro del conocimiento sociocultural, que forma parte del conocimiento declarativo o saber, como una competencia general: los valores, las creencias y las actitudes de la sociedad cuya lengua se estudia, y dentro de estos, a las culturas regionales, la identidad nacional y las minorías; o las convenciones sociales y las relaciones personales que están regidas, como cualquier sociolingüista sabe, entre otros factores, por la lengua que se emplea (López Morales, 1989; Heller, 1982; Jupp *et alii*, 1982; Chambers, 1995; Fasold, 1996; Duranti, 2000; Vinagre, 2005). Como decimos, no hay forma más realista, pensamos, de llevar a la práctica el ya comentado enfoque

orientado a la acción (cfr. *supra*), donde también encaja a la perfección esta propuesta cíclica de retomar el tema en diversos niveles (Consejo de Europa, 2002: 9-15).

Por otro lado, podría esgrimirse un desinterés general por enseñar lingüística al estudiante de ELE, más allá de las lenguas de España. Nos estamos refiriendo, en concreto, a una desgana común, coincidente con la habitual en nuestra sociedad hacia todo lo que huelga, siquiera de lejos, a la dieciochesca consideración de «letras» (*vs.* «ciencias»), demostrable en la ausencia de textos que reflexionen sobre la diversidad lingüística como pauta compartida por todo el mundo globalizado actual o la importancia de la escritura para desarrollarse como persona en una sociedad claramente grafocéntrica (Moreno Cabrera, 2005; Fernández Martín, 2013).

Sin embargo, la mayoría de los manuales analizados muestran alguno de estos aspectos, como hemos visto, sea la interculturalidad, donde tiene plena cabida la diversidad lingüística; sea la reflexión sobre el aprendizaje de idiomas, para que el alumno determine su estilo de aprendizaje y eso, a su vez, le facilite al profesor la tarea de conocerle para seleccionar las actividades adecuadas (Fleming y Mills, 1992); sea, finalmente, el papel del español en el mundo como *lingua franca* cuantitativamente por debajo del inglés. Luego entonces, una vez más, no entendemos por qué se da de forma tan generalizada esa invisibilización de las lenguas de España.

Otro argumento que se puede esgrimir para contrariar nuestra propuesta puede encontrarse en las características de los alumnos a los que vaya dirigido el manual o, en un nivel claramente didáctico, de los estudiantes que acudan a las aulas de ELE. ¿A quién le importa –se puede pensar– que se hable catalán en Cataluña si estoy impartiendo español en Murcia? ¿Qué más les da a los niños asturianos que se hable vasco unos kilómetros al este? ¿Para qué quieren saber los jóvenes madrileños

que se habla algo distinto al castellano más allá de Ponferrada? ¿Por qué iban a estar interesados los inmigrantes que viven en Castilla y León en saber andaluz?

La respuesta, más allá de cuestiones prácticas como que los residentes en Murcia, los niños asturianos, los jóvenes madrileños y los inmigrantes de Castilla viajan, necesariamente, a lo largo y ancho de la geografía española, como cualesquier otros, y se topan de bruces con las lenguas de España (entre otras muchas lenguas, claro está); aparte, asimismo, de los aspectos de identidad a los que ya hemos hecho alusión (véase sección anterior), que facilitan un acercamiento a la cultura del *otro* a través de su lengua; independientemente de todo ello, decimos, se encuentra el hecho de que se trata de una manera de educar en valores, tratando de hacer explícita la reflexión sobre las desigualdades sociales (que son aceptadas como naturales) plasmadas en las variedades lingüísticas, las cuales a su vez se utilizan como herramientas simbólicas (de abuso) del poder. En este caso, las lenguas minoritarias desempeñarían un papel fundamental si fueran enseñadas en tanto lenguas (por ejemplo, jugando a comparar algún campo semántico con el de la lengua objeto o con el correspondiente en otras lenguas), y no en tanto instrumento evaluado sociocríticamente (por ejemplo, por no encontrarse reconocidas oficialmente).

Asimismo, el objetivo último de la enseñanza de idiomas es acercar al alumno al éxito comunicativo, o al menos, permitir que desciendan las probabilidades de fracaso en las interacciones. ¿No sería, entonces, deseable hacerle ver que cuando una persona bilingüe se dirige a él en gallego en lugar de emplear el castellano lo está haciendo por cuestiones de identidad (es su lengua materna) o de costumbre (le sale sin pensar), y no porque no quiera ser entendido? Si en clase se ha reflexionado sobre ello, a lo mejor el estudiante de ELE (y los que no necesariamente lo son) deja de tomarse a mal dichos cambios de código tan típicos de los hablantes bilingües (Vinagre, 2005: 13-15; Salzmann, 2007: 173-195).

Finalmente, no cabe descartar, como en cierto sentido defendía Crystal (2001: 69 ss), el aprendizaje de otras lenguas, sencillamente, porque sí, ateniéndose a lo que defiende el *Marco* al definir el plurilingüismo (frente al multilingüismo, que es la coexistencia de varias lenguas en un territorio) como la necesidad de conseguir un aprendizaje a niveles intermedios de varios idiomas y no centrarse solamente en un idioma de forma aislada, con el hablante nativo como modelo principal de lengua al que aspirar (Consejo de Europa, 2002: § 1.3). En este contexto es, quizá, donde tiene cabida la hermosa frase de Amin Maalouf: «Es obvio que hoy todo el mundo necesita tres idiomas. El primero es el que forma parte de su identidad; el tercero, el inglés. Entre ambos, es imprescindible fomentar el conocimiento de un segundo idioma, libremente elegido [...], la lengua del corazón, la lengua adoptiva, la lengua elegida, la lengua amada...» (Maalouf, 2004: 167).

Teniendo, pues, todas estas cuestiones en cuenta, nosotros sugerimos la inclusión de las lenguas de España en la clase de ELE dentro de los contenidos socioculturales del currículo. Para que sea efectivo, no obstante, creemos que se debe hacer utilizando la lengua para algo, no dejándola marginada como un mero y bienintencionado ornamento, al estilo de lo descrito por Bourdieu sobre los políticos franceses que visitan la Provenza (Bourdieu, 2008) o de lo que, incluso, llegó a hacer la senadora Leire Pajín el 28 de abril de 2010 (animando a los compañeros, en las cuatro lenguas cooficiales del Estado, a utilizarlas en el Parlamento como las utilizan en los pasillos), que en la práctica cayó en saco roto.

Por ejemplo, en los niveles iniciales se les puede enseñar alguna breve frase, un saludo, una despedida, como se ha sugerido en los manuales, ya mencionados, de *Español lengua viva 1* y *Nuevo Prisma A1*, que permita al estudiante compararla con la correspondiente en castellano, para que vea la relación entre las lenguas, y lo utilice en su día a día con los demás. De esta manera, los lunes se puede entrar a clase, por ejemplo,

con un *bon día* y salir con un *bona tarda/bona tarde* (catalán/mallorquí); los martes, se hace lo propio con un *bos días/bo día* y un *boas tardes/boa tarde* (gallego); los miércoles podemos utilizar el *egunon* y el *arratsaldeon* (euskera), los jueves el *bonos días* y el *bones tardes* (asturiano) y el viernes se puede decir *de bones jorns* y *de bonas seradas* (aranés-occitano)⁷.

En niveles intermedios, se les puede proponer trabajar una vez al mes con una lengua diferente (analizando textos, escuchándola), y aprender frases en esa lengua, más complejas que el simple saludo (o la despedida), que puedan utilizar en lugar del castellano; se pueden colocar cartelitos en la clase con el nombre de las palabras básicas del aula en las distintas lenguas; se les puede pedir que traigan textos en esas lenguas y se intercambien posibles traducciones a la lengua objeto...

En niveles superiores, por último, se les puede preparar una unidad didáctica completa que trabaje no sólo la relación genealógica entre las lenguas de España, a través, por ejemplo, de alguno de los textos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Fernández Martín, en prensa; 2012a: 17-26), sino también otros problemas relacionados, de carácter sociolingüístico, como el nombre del idioma (¿español o castellano?), el papel social de las lenguas, el prestigio de un individuo por hablar una u otra... Como tarea final, se pueden crear las condiciones necesarias para debatir una (ficticia) nueva ley en la que se prohíba hablar en los espacios públicos cualquier lengua excepto el español. De esta forma, los alumnos se involucran y dejan de ver el problema como «cosas de españoles» (Fernández Martín, en prensa).

Sea como fuere, lo importante es que se intente incorporar al aula las lenguas de España, presentando a los estudiantes su existencia y la importancia de su conocimiento, siquiera teórico, para profundizar más

⁷ Agradecemos la información a Josep (catalá/mallorquí), Jon (euskara), y Raquel y Araceli (galego).

en la(s) cultura(s) española(s), teniendo siempre en cuenta que, si los estudiantes muestran cierto rechazo a apre(he)nderlas, este se debe a que ellos, también, tienen sus prejuicios (socio)lingüísticos.

CONCLUSIONES

El objetivo de este artículo era proponer la enseñanza de las lenguas de España en la clase de ELE, no como unas simples pinceladas sin importancia, sino vistas como un elemento que puede provocar numerosos malentendidos comunicativos, amén de la frustración del estudiante, dadas las cuestiones de prestigio, identidad y prejuicios sociopolíticos que están en juego.

Asimismo, el que se haya propuesto para dicho país no impide que pueda utilizarse en la enseñanza del español en otros países hispanohablantes, donde el castellano convive con lenguas como el náhuatl, el quechua o el aimara, cuyas principales nociones también convendría dar a los estudiantes extranjeros.

Tampoco sería inconveniente extrapolar lo aquí defendido a la enseñanza de otros idiomas, como el inglés, el francés o el alemán. Al fin y al cabo, ¿a qué estudiante de inglés no le habría gustado aprender algunas palabras en gaélico, con la que convive la lengua objeto en Escocia, o incluso en hopi o navajo, con las que convive en Estados Unidos? ¿No habría nunca sentido un estudiante de francés la necesidad de toparse con algunas frases en gascón, por simple curiosidad? Y el aprendizaje de alemán, ¿no habría deseado saber que en Suabia puede encontrar dificultades para comprender a los autóctonos que no se dirijan a él en *hoch Deutsch* sino en *Swäbisch*? Probablemente, si hubieran tenido, al menos, la idea de que podían hallarse, en determinado momento, con hablantes de lenguas diferentes a las que constituían su objeto de estudio, no se habrían sentido tan frustrados en sus primeras experiencias comunicativas en la LE.

Para convencer al lector de lo dicho, quisiéramos terminar con una anécdota. Después de acabar una secuencia de actividades semejantes a las señaladas en la sección anterior, dos alumnas arabófonas procedentes de distintos países acordaron durante unas semanas darse clase mutuamente de las lenguas que desconocían (A dio unas clases de inglés a B, B se las dio de francés a A). Creemos, así, haber conseguido dotarlas de la reflexión suficiente para hacerlas conscientes de la importancia que, en general, cualquier lengua tiene. Por tanto, estamos convencidos de que llevar al aula este tipo de actividades permite a los estudiantes cuestionarse, en la sociedad globalizada en la que todos nos encontramos, el valor de las lenguas como capital cultural común... de todos los seres humanos.

BIBLIOGRAFÍA

ANDRÉS (2000) = VERÓNICA DE ANDRÉS, «La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas», en Jane Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid (CUP), 2000, págs. 105-126.

ARNOLD y DOUGLAS (2000) = JANE ARNOLD y H. DOUGLAS BROWN, «Mapa del terreno», en Jane Arnold (ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid (CUP), 2000, págs. 19-48.

BLOMMAERT (2003) = JAN BLOMMAERT, «Rights in Places. Comments on Linguistic Rights and Wrongs», en Donna Patrick y Jane Freeland (eds.), *Language Rights and Language 'Survival': A Sociolinguistic Exploration*, Manchester (St. Jerome Publishing), 2003, págs. 55-65.

BARALO (2004) = MARTA BARALO, *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid (Arco/Libros), 2004.

BOURDIEU (2008) = PIERRE BOURDIEU, *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid (Akal), 2008.

BURKE (2006) = PETER BURKE, «Lenguas e identidades en los comienzos de la Europa Moderna», *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*. CLXXXII, noviembre-diciembre (2006).

BUSTOS TOVAR (2003) = JOSÉ JESÚS BUSTOS TOVAR, «Sobre la supuesta identidad unitarista de la lengua», en Francisco Moreno Fernández, José Antonio Samper Padilla, María Vaquero, María Luz Gutiérrez Araus, César Hernández Alonso, Francisco Gimeno Menéndez (coords), *Lengua, variación y contexto: estudios dedicados a Humberto López Morales*, Madrid (Arco/Libros), 2003, págs. 939-955.

CHAMBERS (1995) = J. K. CHAMBERS, *Sociolinguistic Theory*, Oxford (Blackwell), 1995.

CANTERO (2013) = VÍCTOR CANTERO, «Hacia una propuesta curricular para la enseñanza del andaluz en la ESO», en Rosario Guillén Sutil y Rosario Millán Garrido (coords.), *Estudios descriptivos y aplicados sobre el andaluz*, Sevilla (Universidad), 2013, págs. 313-331.

CASTAÑO CALLE (2010) = RAIMUNDO CASTAÑO CALLE, «El reconocimiento de las lenguas de signos españolas como instrumento de comunicación para la comunidad de personas sordas», *Hekademos: revista educativa digital*, 5, 2010, págs. 23-44

CONSEJO DE EUROPA (2002) = CONSEJO DE EUROPA: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya), 2002.

CRYSTAL (2001) = DAVID CRYSTAL, *La muerte de las lenguas*, Madrid: (Cambridge University Press), 2001.

DURANTI (2000) = ALESSANDRO DURANTI, *Antropología lingüística*, Madrid: (Cambridge University Press), 2000.

ELVIRA (2008) = JAVIER ELVIRA (coord.), *Lenguas, reinos y dialectos en la Edad Media ibérica: la construcción de la identidad: homenaje a Juan Ramón Lodares*, (Iberoamericana/Vervuert), 2008.

ESCANDELL (2005) = VICTORIA ESCANDELL, *La comunicación*, Madrid (Gredos), 2005.

ESTAIRE (1999) = SHEILA ESTAIRE, *Tareas para hacer cosas en español. Principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*, Madrid (Fundación Universidad Antonio de Nebrija), 1999.

ETXEARRIA (2002) = MAITENA ETXEARRIA, *La diversidad de lenguas en España*, Madrid (Espasa), 2002.

FASOLD (1996) = RALPH FASOLD, *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística*, Madrid (Visor), 1996.

FERNÁNDEZ MARTÍN (2009) = PATRICIA FERNÁNDEZ MARTÍN, «La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno

a la enseñanza del español L2», *marcoELE. revista de didáctica ELE*, 8, 2009. Disponible en http://marcoele.com/descargas/9/fernandez_psicolinguistica.pdf [Consulta: 20/09/2013].

FERNÁNDEZ MARTÍN (2012a) = PATRICIA FERNÁNDEZ MARTÍN, *Gotas de antropología para anclarnos en la red existencial*, Saarbrücken (EAE), 2012.

FERNÁNDEZ MARTÍN (2012b) = PATRICIA FERNÁNDEZ MARTÍN, *Filología y lingüística: métodos, corpus y nuevas tecnologías*, Saarbrücken (EAE), 2012.

FERNÁNDEZ MARTÍN (2013) = PATRICIA FERNÁNDEZ MARTÍN, «Alfabetizando arabófonos adultos: un estudio de casos», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 13 (número especial-Actas de Congreso).

FERNÁNDEZ MARTÍN (en prensa) = PATRICIA FERNÁNDEZ MARTÍN, «Las lenguas de España en la clase de ELE», *Actas del XIV Encuentro Práctico de Profesorado de ELE, celebrado el 13 y 14 de marzo de 2013*, Madrid (International House/Edinumen).

FLEMING Y MILLS (1992) = NEIL D. FLEMING y COLLEEN MILLS, «Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection», *To Improve the Academy*, 11, 1992, págs. 137-155.

GEWERC (2001) = ADRIANA GEWERC, «Identidad profesional y trayectoria en la universidad», *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 5 (2), 2001. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev52ART2.pdf> [Consulta: 18/09/2013].

GIL CALVO (2001) = ENRIQUE GIL CALVO, *Nacidos para cambiar. Cómo construimos nuestras biografías*, Madrid (Taurus), 2001.

GOOD (2007 = 1981) = ANTHONY GOOD, «Prescripción, preferencia y práctica: pautas matrimoniales entre los kondaiyankottai maravar del sur de la India», en Robert Parkin y Linda Stone (eds.): *Antropología del parentesco y la familia*, Madrid (CERA), 2007, págs. 329-356.

GUMPERZ y COOK-GUMPERZ (1982) = JOHN J. GUMPERZ y JENNY COOK-GUMPERZ, «Introduction: language and the communication of social identity», en John J. Gumperz (ed.): *Language and social identity*, Cambridge (CUP), 1982, págs. 1-21.

HELLER (1982) = MONICA S. HELLER, «Negotiations of language choice in Montreal», en John J. Gumperz (ed.): *Language and social identity*, Cambridge (CUP), 1982, págs. 108-118.

JUPP *et alii* (1982) = T. C. JUPP, CELIA ROBERTS y JENNY COOK-GUMPERZ, «Language and disadvantage: the hidden process», en John J. Gumperz (ed.): *Language and social identity*, Cambridge (CUP), 1982, págs. 232-256.

LÓPEZ MORALES (1989) = HUMBERTO LÓPEZ MORALES, *Sociolingüística*, Madrid (Gredos), 1989.

MAALOUF (2004) = AMIN MAALOUF, *Identidades asesinas*, Madrid (Alianza), 2004.

MARTÍN ROJO (2004) = LUISA MARTÍN ROJO, «Dilemas ideológicos», *Estudios de Sociolingüística*, 5(2), 2004, págs. 191-205.

MARTÍN ROJO y MIJARES (2007) = LUISA MARTÍN ROJO y LAURA MIJARES, «“Sólo en español”: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe de los centros escolares», *Revista de Educación*, 343, mayo-agosto 2007, págs. 93-112.

MAY (2003) = STEPHEN MAY, «Rethinking Linguistic Human Rights. Answering Questions of Identity, Essentialism and Mobility», en Donna Patrick y Jane Freeland (eds.): *Language Rights and Language ‘Survival’: A Sociolinguistic Exploration*, Manchester (St. Jerome Publishing), 2003, págs. 35-53.

MORENO CABRERA (2000) = JUAN CARLOS MORENO CABRERA, *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*, Madrid (Alianza), 2000.

MORENO CABRERA (2005) = JUAN CARLOS MORENO CABRERA, *Las lenguas y sus escrituras. Tipología, evolución e ideología*, Madrid (Síntesis), 2005.

MORENO CABRERA (2008) = JUAN CARLOS MORENO CABRERA, *El nacionalismo lingüístico. Una ideología destructiva*, Barcelona (Península), 2008.

OXFORD (2000) = REBECCA L. OXFORD, «La ansiedad y el alumno de idiomas», en Jane Arnold (ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid (CUP), págs. 77-86.

RAMÍREZ GOICOECHEA (2007) = EUGENIA RAMÍREZ GOICOECHEA, *Etnicidad, identidad y migraciones. Teorías, conceptos y experiencias*, Madrid (CERA), 2007.

SABATÉ I DALMAU (2008) = MARÍA SABATÉ I DALMAU, «Inmigración y multilingüismo: cambios en el mercado lingüístico y la categorización social de (in)migrantes en una localidad periférica de Barcelona», en Antonio Moreno Sandoval (ed.): *Actas VIII Congreso de Lingüística General, 25-28 junio 2008*, Madrid, Universidad Autónoma (2008), págs. 1746-1785. Disponible en www.llf.uam.es/clg8/actas/ActasCLG8.pdf.

SALZMANN (2007) = ZDENEK SALZMANN, *Language, Culture and Society. An Introduction to Linguistic Anthropology*, Oxford (Westview Press), 2007.

TUSÓN (2009) = JESÚS TUSÓN, *Mal de llingües. Alredor de los preuicijos llingüísticos*, Gijón (Araz), 2009. (Original en catalán: *Mal de llengües: a l'entorn dels prejudicis llingüístics*, Barcelona: Empúries, 1991).

VALDÉS (1995) = GUADALUPE VALDÉS: «The Teaching of Minority Languages as Academic Subjects: Pedagogical and Theoretical Callenges», *Modern Language Journal*, vol. 79, 3, Autumn (1995), págs. 299-328.

VELASCO (2003) = HONORIO VELASCO, *Hablar y pensar, tareas culturales. Temas de antropología lingüística y antropología cognitiva*, Madrid (UNED), 2003.

VELASCO (2007) = HONORIO VELASCO, *Cuerpo y espacio. Símbolos y metáforas, representación y expresividad de las culturas*, Madrid (CERA), 2007.

VINAGRE (2005) = MARGARITA VINAGRE LARANJEIRA, *El cambio de código en la conversación bilingüe: la alternancia de lenguas*, Madrid (Arco/Libros), 2005.

Materiales didácticos analizados (Por orden de análisis)

AULA AMIGOS. CURSO DE ESPAÑOL (A1) = CLARA MIKI KONDO, JUAN ANTONIO AYLLÓN Y TERESA CHICHARRO, *Aula amigos. Curso de español*, Madrid (SM), 2007.

CLUB PRISMA (A1). MÉTODO DE ESPAÑOL PARA JÓVENES = EQUIPO CLUB PRISMA, *Club Prisma. Método de español para jóvenes. A1. Nivel inicial*, Madrid (Edinumen), 2007.

PASAPORTE (A1) = MATILDE CERROLAZA ARAGÓN, ÓSCAR CERROLAZA GIL Y Begoña LLOVET BARQUERO, *Pasaporte A1. Español lengua extranjera*, Madrid (Edelsa), 2007.

EMBARQUE I. CURSO DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS. DE CRUCERO POR... (A1-A2) = MONTSERRAT ALONSO CUENCA, ROCÍO PRIETO PRIETO, *Embarque I. Curso de español para extranjeros. De crucero por...*, Madrid (Edelsa), 2012.

EN ACCIÓN I. CURSO DE ESPAÑOL (A1-A2) = ELENA VERDÍA (coord.), *En acción I. Curso de español*, Madrid (En clave/ELE), 2005.

ECO I. CURSO MODULAR DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA (A1-A2) = ALFREDO GONZÁLEZ HERMOSO Y CARLOS ROMERO DUEÑAS, *ECO. Curso modular de español lengua extranjera I. A1 + A2*, Madrid (Edelsa), 2004.

NUEVO ESPAÑOL SIN FRONTERAS (A1-A2) = JESÚS SÁNCHEZ LOBATO, CONCHA MORENO GARCÍA e ISABEL SANTOS GARGALLO, *Nuevo Español sin Fronteras (A1-A2)*, Madrid (SGEL), 2005.

CLUB PRISMA. MÉTODO DE ESPAÑOL PARA JÓVENES (A2) = EQUIPO CLUB PRISMA, *Club Prisma. Método de español para jóvenes. A2. Nivel elemental*, Madrid (Edinumen), 2007.

PRISMA. MÉTODO DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS (A2) = EQUIPO PRISMA, *Prisma. Método de español para extranjeros. Continúa. A2*, Madrid (Edinumen), 2003.

ESPAÑOL LENGUA VIVA 2 (B1) = MERCEDES FONTECHA, SUSANA GÓMEZ Y M.^a ANTONIA OLIVA (eds.), *Español lengua viva 2. B1*, Madrid (Santillana), 2007.

EN ACCIÓN 3. CURSO DE ESPAÑOL (B2) = ELENA VERDÍA, MERCEDES FONTECHA, JAVIER FRUNS, FELIPE MARTÍN Y NURIA VAQUERO, *En acción 3. Curso de español*, Madrid (En clave/ELE), 2007.

PRISMA. MÉTODO DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS (B2) = EQUIPO PRISMA, *Prisma. Método de español para extranjeros. Avanza. B2*, Madrid (Edinumen), 2004.

ESCUCHA Y APRENDE = MARÍA RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, *Escucha y aprende. Ejercicios de comprensión auditiva*, Madrid (SGEL), 2003.

LEER EN ESPAÑOL = MARÍA RODRÍGUEZ Y AMPARO RODRÍGUEZ, *Leer en español. Ejercicios de comprensión lectora*, Madrid (SGEL), 2004.

CON EÑE. LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS = M.^a ANTONIA OLALLA Y PILAR ÚCAR, *Con eñe. Lengua y cultura españolas. Nivel intermedio-avanzado*, Madrid (Universidad Pontificia de Comillas), 2007.

EL MUNDO EN ESPAÑOL. LECTURAS DE CULTURA Y CIVILIZACIÓN = CARMEN AGUIRRE (coord.), *El mundo en español. Lecturas de cultura y civilización. Nivel B*, Madrid (Punto y Coma), 2012.

ELE ACTUAL. CURSO DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS (A1) = VIRGILIO BOROBIO, *ELE Actual. Curso de español para extranjeros. A1*, Madrid (SM), 2011.

NUEVO AVANCE 2. CURSO DE ESPAÑOL (A2) = CONCHA MORENO, VICTORIA MORENO Y PIEDAD ZURITA, *Nuevo Avance 2. Curso de español*, Madrid (SGEL), 2009.

NUEVO PRISMA. CURSO DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS (A1) = EQUIPO NUEVO PRISMA, *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. A1*, Madrid (Edinumen), 2012.

ESPAÑOL LENGUA VIVA I (A1-A2) = SUSANA GÓMEZ Y M.^a ANTONIA OLIVA (eds.), *Español lengua viva I. A1-A2*, Madrid (Santillana), 2007.

ESCALA II. ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS = SONIA EUSEBIO, CARMEN FERNÁNDEZ Y BERTA SARRALDE, *Escala II. Español para extranjeros. Nivel intermedio-avanzado*, Madrid (Edinumen), 2002.

Páginas web (Consultadas el 20 de septiembre de 2013)

www.academiadelalingua.com/ – Academia de la Llingua Asturiana.

www.academiadelaragones.org – Academia de l'Aragónés.

www.cnlse.es – Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española.

www.euskaltzaindia.net – Euskaltzaindia/Real Academia de la Lengua Vasca.

www.filse.org – Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guía-intérpretes.

www.fundacioncnse.org – Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación.

www.fpiei.cat/es/departamentos/lengua-literatura/aranés-occitano – Institut d'estudis iler-dencs (aranés-occitano).

www.iec.cat – Institut d'Estudis Catalans.

www.realacademiagalega.org/ – Real Academia Galega.

www.xunta.es/linguagalega/ – Lengua gallega.

RESÚMENES / ABSTRACTS

PATRICIA FERNÁNDEZ MARTÍN (Universidad de Vigo, patriciafernandezmartin@gmail.com), *El papel de las otras lenguas en la clase de español*, páx. 71-106.

El objetivo del presente artículo consiste en proponer la necesidad de hacer visibles las *otras* lenguas durante la clase de español como lengua extranjera, dada la invisibilidad con que son tratadas en la mayoría de los manuales, como demostramos en este estudio tras una serie de reflexiones de corte teórico. El motivo principal por el que deberían enseñarse esas lenguas se encuentra en la práctica lingüística cotidiana de numerosos hispanohablantes que cuentan con una identidad bilingüe. No dar a conocer al estudiante de ELE esa realidad implica dotarle de un conocimiento parcial, segmentado e incompleto de la sociocultura española, que puede traducirse en graves malentendidos comunicativos (falsas expectativas, incorrectas atribuciones y fracasos significativos) y en un aumento de la frustración por el esfuerzo dedicado, si llega a creer que las horas invertidas en el estudio de la LE no han sido suficientes para entender a todos los nativos del español. Además, como podrá comprobarse en la última sección, la manera de incluirlas en el aula no le supone al docente ni salirse del currículo académico ni enredarse en complicadas unidades didácticas.

Palabras clave: ELE/EL2, lenguas de España, enfoque orientado a la acción, identidades españolas, manuales de español.

The aim of this paper is to propose the need to make visible other languages in the Spanish as a foreign language classroom, due to the fact that they are not usually considered at all in most of the studentbooks, as we will show after several reflections. The main reason why those languages should be taught has to do with the fact that they are to be found in everyday linguistic practice of many speakers of Spanish who have a bilingual identity. If we do not teach the students the reality, they only will

get a partial, falsely divided and incomplete knowledge of the Spanish socioculture, which can lead to some severe misunderstandings (wrong expectations, inappropriate attributions and meaningful fails) and to an increase of a feeling of frustration if s/he thinks of a wasting of time in studying the foreign language –since he cannot understand every native speaker. Besides, in the last section it is shown that the way of taking the languages into the classroom does not imply an extra effort for teachers.

Keywords: Spanish as foreign language, Spanish languages, action-oriented approach, Spanish identities, studentbooks



UNIVERSIDÁ D'UVIÉU
SEMINARIU DE FILOLOXÍA ASTURIANA

ISSN 1578-9853



9 771578 985136