

Algunos problemas sociolingüísticos en la enseñanza de ELE¹*Some sociolinguistic problems in the teaching of Spanish as a foreign language***Resumen**

Las relaciones entre sociolingüística y enseñanza del español como lengua extranjera son muy variadas. En este artículo revisamos tres aspectos principales. En primer lugar, los condicionamientos del alumnado, especialmente el menos prototípico, pero no menos numeroso, como son los inmigrantes. En segundo lugar, abordamos las necesidades del profesorado que pasan por una formación específica tanto en variedades del español como en aspectos sociolingüísticos básicos como son las actitudes y creencias, para intentar evitar la extendida jerarquización de variedades en la enseñanza. En tercer lugar, tratamos algunos aspectos de la sociolingüística que pueden ser utilizados como recursos en el aula, como fuente curricular y como evaluación, tanto de materiales como de la competencia de los estudiantes.

Palabras clave

Sociolingüística; enseñanza; ELE.

Abstract

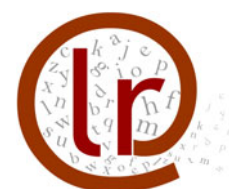
The relationships between sociolinguistics and the teaching of Spanish as a foreign language are wide ranging. In this article we go through three main aspects. In the first place, the conditionings of the student body, specially the less prototypical, but no less numerous, such as the immigrants. In the second place, we address the needs of the faculty that undergo specific formation in both Spanish varieties and in sociolinguistic basic aspects such as attitudes and beliefs, to try to avoid the widespread hierarchization of the varieties in teaching. Thirdly we cover some aspects of sociolinguistics that can be used as resources in the classroom, as a curricular source and as evaluation, both as materials and the students competence.

Key words

Sociolinguistics; teaching; Spanish as a foreign language.

Fecha de recepción: 28/02/2020 - Fecha de aceptación: 26/05/2020 – Fecha de publicación: 04/10/2020

¹Este artículo es una reelaboración de la conferencia “Sociolingüística y enseñanza de ELE” pronunciada en las IX Jornadas de Lengua y Comunicación. Sociolingüística: enseñanza e investigación, celebradas en Alcalá de Henares los días 9 y 10 de abril de 2019.



1. Introducción

El profesor Moreno Fernández (1994) fue pionero en el estudio de la relación entre sociolingüística y enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). A ese estudio siguieron importantes aportaciones, entre las que destacamos Moreno Fernández (2007) y (2017).

Estas páginas son deudoras de muchas de sus ideas y propuestas, en las que no debemos detenernos, porque coincidimos en muchos aspectos. Los párrafos que siguen están encaminados a resaltar y desarrollar algunos problemas particulares en la relación entre sociolingüística y ELE.

Al igual que Moreno Fernández (1994), debemos comenzar aludiendo a que desde el comienzo de la moderna sociolingüística se establecieron dos posturas sobre su ámbito de estudio que son decisivas a la hora de establecer prioridades sobre los problemas que existen en las relaciones entre enseñanza y sociolingüística y que, por tanto, no podemos dejar de abordar aquí.

Por un lado, hay autores que sostienen que la verdadera sociolingüística está conformada preferentemente con el objeto de estudio de la corriente variacionista, ejemplificada, sobre todo, por W. Labov (1972). Esta escuela se centra en el estudio de los factores, tanto lingüísticos como sociales, que influyen en los fenómenos variables de las lenguas. Frecuentemente, quizá con cierto tono negativo, es definida como microsociolingüística. Un caso de este tipo de estudios sería descubrir, por ejemplo, los factores sociolingüísticos que explican la variación entre las formas *mucho* y *muncho* en determinados hablantes, como hace Cruz Ortiz (2018).

Por otro lado, otros estudiosos opinan que dentro de la sociolingüística debe encuadrarse también el estudio de las situaciones que influyen en el uso de una lengua o una variedad de lengua. Es lo que se suele denominar Sociología del Lenguaje, ejemplificada, entre otros, por Fishman (1972) y que, a veces, se ha llamado macrosociolingüística². Un caso de este tipo de estudios sería, por ejemplo, establecer los factores sociales que llevaron a la rápida mortandad del alemán en las colonias fundadas en el siglo XVIII en España, frente al mantenimiento de esa lengua en otras situaciones similares en otros lugares del mundo, como hace Manjón-Cabeza (2009).

Nuestra postura está con aquellos que piensan (García Marcos y Manjón-Cabeza 1990) que estamos ante diferencias de enfoque, derivadas de la mayor o menor importancia concedida a lo social o a lo lingüístico. Es cierto que el enfoque elegido conlleva, con frecuencia, metodologías de estudio diferentes, pero no creemos que las metodologías deban ser definitorias de una disciplina.

² La llamada etnografía del habla o de la comunicación, representada por Hymes (1974) puede considerarse un tercer acercamiento, quizá más cercano a la pragmática, de modo que, a veces, se habla de sociopragmática. No debemos silenciar que buena parte de la metodología y terminología del llamado enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas deriva de los planteamientos de la etnografía de la comunicación.

Algunos problemas sociolingüísticos en la enseñanza de ELE

Queda clara nuestra postura integradora; lógica por otra parte, puesto que, como recalcaremos, si hablamos de enseñanza y sociolingüística, hay aspectos fundamentales que entran en ambos enfoques. Para aquilatar nuestra postura no podemos dejar de recordar que esta visión amplia trata asuntos muy unidos a realidades político-económicas por lo que es inevitable una visión crítica de la realidad, con temas frecuentemente ideologizados, donde es difícil adoptar posturas de supuesta “asepsia” científica.

Por otra parte, hay que recordar que la sociolingüística tiene diversas vertientes en su aplicación, pero es indudable que, desde sus inicios, tuvo como principal orientación aplicada la enseñanza de lenguas. Recordemos que con la Sociología del Lenguaje se postuló la teoría del déficit lingüístico (Bernstein 1971), que tuvo importantísimas repercusiones sociopolíticas y fue base de la creación de la llamada educación compensatoria en lengua materna. Asimismo, a partir de la escuela variacionista (Labov 1972) se impulsó el estudio científico de la interlingua en el aprendizaje de lenguas extranjeras, con los trabajos de, por ejemplo, Tarone (1983, 1988) o Ellis (1985), dentro de la perspectiva de la variación estilística.

En los últimos tiempos, la sociolingüística está incorporando la perspectiva cognitiva a la enseñanza de lenguas –Moreno Fernández (2001) y (2012); Caravedo (2014)–, puesto que es fundamental la integración del estudio de las valoraciones o evaluaciones sobre las distintas variedades de las lenguas tanto del alumnado como del profesorado. Igualmente, las técnicas y el trabajo sobre el desarrollo de la competencia sociolingüística en el aprendizaje de una nueva lengua es un valor esencial que se destaca en la mayoría de los planes curriculares de lenguas, dada su importancia para el desarrollo de la capacidad lingüística y social de los hablantes de estas nuevas lenguas.

Los problemas que se plantean en la relación entre sociolingüística y enseñanza de ELE deben ser sistematizados, de modo que creemos que su ordenamiento debe hacerse con el análisis de los factores implicados en ELE. Recordemos que la enseñanza tiene cierto parecido con el teatro, de modo que debemos distinguir el argumento o historia principal: el español, en este caso; los actores principales: alumnado y profesorado; y, por último, todo lo demás, que es secundario: espacios, materiales, medios, etc. Por esta concepción, este artículo constará, junto con la introducción, de los apartados “Sociolingüística y alumnado”, “Sociolingüística y profesorado” y “Sociolingüística y recursos para ELE”.

2. Sociolingüística y alumnado de ELE

El principal problema en la relación entre sociolingüística y alumnado de ELE viene determinado por la visión homogénea del alumnado. Hay alumnos prototípicos y no prototípicos. Ni qué decir tiene que los manuales de ELE se centran, a veces casi exclusivamente, en los alumnos típicos: jóvenes universitarios o profesionales de países industrializados. Hay muchos ejemplos de esto. Basta con repasar las imágenes de los centros encargados de ELE o de manuales para cerciorarse. A modo de muestra, casi todas las imágenes empleadas en el Centro de Lenguas Modernas, de la Universidad de Granada, en su sección de español para extranjeros, son como las que aparecen en la figura 1.

Algunos problemas sociolingüísticos en la enseñanza de ELE



Figura 1. Algunas imágenes empleadas en la página electrónica del CLM de la UGR

En la figura 1 se puede observar a alumnos exclusivamente jóvenes, en edad universitaria, en un entorno ideal y en actitudes de aprendizaje distendido y colaborativo, como se pone de manifiesto en la imagen donde algunos estudiantes aparecen sentados en el suelo.

Se puede objetar que este tipo de imágenes son lo esperable siendo un centro dependiente de una universidad, pero no debemos de dejar notar que es también un centro habilitado para realizar la prueba para la obtención de la nacionalidad española (CCSE) del Instituto Cervantes.

Entre los alumnos no prototípicos debemos notar dos grupos principales: los que se apartan del centro de la categoría por la edad y los que se apartan por la formación previa.

En lo que respecta al primer grupo, parece evidente que el mercado de los jubilados europeos, que se asientan en las islas y en las costas del este y sur de España, es un nicho olvidado por las empresas e instituciones. No ocurre lo mismo en la enseñanza del inglés, donde no es difícil encontrar cursos de inglés para mayores de 60 años, para jubilados, etc. tanto en España como en el Reino Unido o en Irlanda.

En lo que toca al grupo que se aparta del prototipo por la formación previa hay que referirse a los inmigrantes. Estos alumnos frecuentemente olvidados, a su vez, podemos dividirlos en alumnos en edad de escolarización obligatoria y adultos.

La relación de los niños y adolescentes extranjeros de origen alóctono con la enseñanza reglada del español es relativamente problemática porque las comunidades autónomas, en su ejercicio competencial, pueden darle distintos tratamientos. Muchas comunidades optan por integrarlos directamente en las aulas con un método de inmersión lingüística duro, donde la enseñanza reglada de ELE tiene poco lugar ya que los alumnos no tienen

Algunos problemas sociolingüísticos en la enseñanza de ELE

una enseñanza especial de la lengua de acogida. Los defensores de este método invocan a menudo razones de no segregación para este proceder.

Otras comunidades, en cambio, prefieren plantear un periodo de adaptación lingüística para que la integración idiomática sea paulatina. Es lo que, por ejemplo, se practica en Andalucía, en las llamadas Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL, de ahora en adelante) que constituyen una intervención que acomete el gobierno autónomo andaluz en 2007 para tratar de regular el multilingüismo de sus aulas. Existen experiencias anteriores en la misma dirección, promovidas por equipos de docentes en la provincia de Almería desde el año 1997 (Castilla 2016).

Uno de los objetivos primordiales de la ley era promover el aprendizaje del español, en tanto que lengua vehicular del sistema educativo. Las ATAL eran —en principio— un instrumento para la adquisición de segundas lenguas y han trabajado desde una base teórica y metodológica que se correspondía con la enseñanza de lenguas extranjeras.

Según García Marcos (2018), la planificación en este caso estuvo y está muy alejada del núcleo de la lingüística aplicada, carecía del diseño adecuado en cuanto a la caracterización de los procesos de adquisición del español como segunda lengua, las secuencias de aprendizaje, la tipificación de los cursos y sus contenidos o la orientación de los materiales recomendados. Se ha señalado (García Marcos 2020) que “La Junta de Andalucía renuncia a la especialización científica para diseñar y aplicar su planificación, hasta el punto de que renuncia a una formación específica de su profesorado”.

Esto puede explicar que las evaluaciones posteriores de la actuación de las ATAL han sido, por lo general, negativas —Jiménez Gámez (2009), Castilla (2016)—, incluso se ha llegado a afirmar (García Marcos 2019) que estamos asistiendo a una situación de auténtico déficit lingüístico, en la acepción más bernsteiniana de esa terminología.

Relación también muy problemática con la enseñanza de ELE la presenta el colectivo de adultos, especialmente los que tiene un nivel de alfabetización inicial bajo. Hasta bastante después de su llegada masiva a España, el Instituto Cervantes no se ocupó de ellos, por ejemplo en Ríos Rojas y Ruiz Fajardo (2008), manual fruto de reuniones iniciadas en 2003. En la práctica, la enseñanza del español a estos colectivos se deja en manos, sobre todo, de voluntariado de ONG (Organizaciones no gubernamentales) que, muchas veces, no tienen el nivel de formación suficiente en ELE.

A esto se añaden otros problemas: muchos de los másteres profesionalizantes en ELE dedican ningún o muy poco tiempo a este tipo de alumnos. Y si se lo dedican casi nunca forman en un aspecto fundamental para estos alumnos: la lectoescritura.

No solo se trata de formar en aspectos mecanicistas de manejo de instrumentos, sino de tener alguna formación en la interpretación de los escritos iniciales de estos alumnos, de sus fases cognitivas de apropiación del lenguaje escrito, que, como señalan Sosinski y Manjón-Cabeza (2020), son fundamentales para conocer el desarrollo de su alfabetización. Es una grave carencia que un profesor de ELE, ante ejemplos como los de la

Algunos problemas sociolingüísticos en la enseñanza de ELE

figura 2, solo sepa señalar los errores y no los procesos psicolingüísticos que han llevado a escribir lo que aparece.

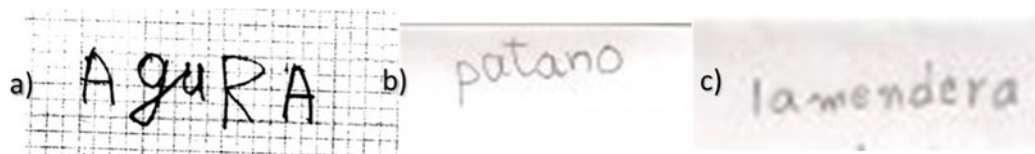


Figura 2. Escritos de inmigrantes marroquíes con bajo nivel de alfabetización (Sosinski y Manjón, 2020)

Es casi seguro que, sin formación específica en este ámbito, el profesorado no sabrá por qué en la figura 2, en la imagen de a) se intenta representar *agua*, en b) *plátano* y en c) *almendra*; y, seguramente, no relacionará las tres escrituras, cuando la llamada hipótesis de la buena sílaba (CV) está presente en las tres por medio del añadido, supresión o inversión de grafemas.

Hay varias causas que explican el relativo desinterés de la formación de profesorado de ELE por estos alumnos. Existen, claro está, motivos económicos, ya que estos alumnos inmigrantes con nivel de alfabetización baja no generan apenas beneficios económicos para las instituciones educativas. A estos se les suman los motivos profesionales ya que son alumnos atípicos que dificultan la labor docente: tienen un grado de absentismo elevado, con horarios irregulares y frecuentemente nocturnos, que llegan a clase con grados de cansancio importantes, con poco material dedicado a ellos, etc. Quizá a esto se sume el fonocentrismo radical de la lingüística moderna, muy poco cuestionado, aunque debemos recordar a Derrida (1979) quien critica la estricta subordinación del *Homo scriptor* al *Homo loquens* como una idealización romántica al estilo roussoniano de las culturas ágrafas y de la fase preletrada infantil.

3. Sociolingüística y profesorado de ELE

Nadie puede dudar de que el profesorado de ELE debe estar formado en destrezas didácticas y conocimientos lingüísticos sobre el español, en todos sus componentes: fónico, léxico-semántico, gramatical y textual-pragmático. Pero no deben quedar descuidados otros aspectos relacionados con la sociolingüística: las variedades geográficas del español y las evaluaciones sociolingüísticas sobre esas variedades.

3.1. Variedades

Como ya señaló Moreno Fernández (2007) y (2017), el conocimiento sobre variedades del español es fundamental para los profesores de ELE. Hay muchos motivos para que el profesorado tenga un conocimiento lo más profundo posible en este aspecto, pero podemos resumirlos en dos grupos: motivos que tienen que ver con la ordenación académica o motivos legales, y motivos que atañen a la situación de cualquier lengua mínimamente extensa o motivos que tienen que ver con la realidad del español.

Algunos problemas sociolingüísticos en la enseñanza de ELE

Los motivos legales parecen evidentes ya que el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) (2020), en su apartado 5.2.2.5. Dialecto y acento, nos informa de que los alumnos de niveles altos deberían tener al menos un conocimiento básico sobre la variación lingüística, siendo capaces de identificar la procedencia regional del hablante. De la misma manera, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), al tratar la norma lingüística y variedades del español hace hincapié en la necesidad de tener conciencia de las distintas variedades geográficas. Asimismo, en este apartado, cabe recordar que las pruebas de audiciones para alumnos en la obtención del diploma de español DELE no suelen circunscribirse a una variedad, sino que el audio puede ser de variadísima procedencia. Parece, pues, que escamotearles a los alumnos el conocimiento sobre variedades puede ser muy perjudicial a la hora de su evaluación oficial.

Los motivos que hemos llamado reales tienen que ver con que la lengua. Cualquier lengua viva es una abstracción: las variedades están mucho más cerca de la realidad, es decir, en clase no usamos el español, sino diferentes variedades del español. Además, debe tenerse en cuenta la enorme extensión geográfica del español que hace que sea una lengua policéntrica con variedades relativamente definidas y reconocibles.

Inmediatamente nos surge una pregunta: ¿Qué variedades mostrar, enseñar o trabajar en el aula? Para contestar a esta pregunta podemos basarnos en lo que señala el Plan Curricular del Instituto Cervantes o hacer una propuesta algo más distinta, más general si se quiere.

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* centra la enseñanza de las características de esas variedades en la fonética (seseo, rehilamiento, pérdida de -s...), modo de proceder defendible porque suelen ser los rasgos de variación más perceptibles y que delimitan esas variedades, con alguna excepción, como la del voseo. Normalmente se presenta el rasgo y su extensión geográfica y grado de presencia. Además, se resalta el desplazamiento del rasgo con respecto a una variedad que es la meta del alumno. El *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, en el apartado Norma lingüística y variedades del español, señala que esa variedad se “corresponde preferentemente a la norma culta de la variedad centro-norte peninsular española”. Esta elección se justifica porque

“La selección de esta variedad se sustenta en los rasgos comunes que comparte con las restantes normas cultas del mundo hispánico y en su proyección dentro del modelo estandarizado prestigioso de la lengua para la propia comunidad hispánica a lo que habría que añadir la propia adscripción de la institución encargada de elaborar el Plan curricular”.

Debe observarse en este importante párrafo que se aducen tres razones para la selección de la variedad del centro y norte de la península. El primer motivo es que esta variedad “comparte rasgos comunes con las restantes normas cultas del mundo hispánico”. Es una afirmación que, creemos, no se sostiene ya que todas las normas cultas tienen rasgos comunes con todas las demás (podíamos haber dicho lo mismo de cualquier otra norma culta), incluso podemos añadir que no se trata de una variedad central desde el punto de vista geográfico.

El segundo motivo aducido es “su proyección dentro del modelo estandarizado prestigioso de la lengua para la propia comunidad hispánica”. Es una afirmación cierta a medias. Los recientes estudios sobre evaluaciones sociolingüísticas, como los enmarcados en el proyecto PRECAVES XXI (Proyecto para el estudio de las creencias

Algunos problemas sociolingüísticos en la enseñanza de ELE

y actitudes hacia las variedades del español del siglo XXI) avalan esa afirmación para los hablantes españoles, ya que tanto los andaluces como los canarios –Hernández Cabrera y Samper Hernández (2018), Santana Marrero (2018), Manjón-Cabeza (2018)– consideran a esa variedad más prestigiosa, pero esos mismos estudios no permiten decir lo mismo de los hablantes americanos –González-Rátiva y (2018), Guerrero y San Martín (2018), Gutiérrez Böhmer y Borzi (2018)– que, en ninguna de las ciudades americanas estudiadas (Medellín, Santiago de Chile y Buenos Aires) le otorgan preeminencia en el prestigio.

El tercer motivo aludido en el párrafo comentado, “la propia adscripción de la institución encargada de elaborar el Plan curricular” es cierto e incontestable.

Desde un punto de vista algo más general, el de los participantes en el acto educativo, la contestación a la pregunta ¿Qué variedades mostrar, enseñar o trabajar en el aula? habrá que desglosarla en tres respuestas:

- a) La del profesor, porque forma parte de los derechos de la persona, puesto que, como ya señalaba De Molina Redondo (1979: 20) el hablante “tiene perfecto derecho [...] a mantener en cualquier circunstancia las características de su lengua que él ha recibido como maternas y como propias de su ámbito espacial”.
- b) Las cercanas al alumno, a sus necesidades e intereses diversos. Si, por ejemplo, enseñamos español a norteamericanos que van a viajar a México o Centroamérica, debe tener preferencia la palabra *mesero* antes que *camarero*. Si la enseñanza se desarrolla en Italia, para alumnos que van a viajar, por ejemplo, a Barcelona, la selección debería ser la inversa.
- c) Todas (o casi todas), no solo por la riqueza cultural que conllevan, sino, sobre todo, porque no podemos escamotear el mundo a nuestros alumnos. En el mundo globalizado los estudiantes tienen fácil acceso a todo tipo de materiales reales: cine, tv, radio, música, etc. y, claro está, no podemos ni debemos controlar la procedencia de las películas, cantantes, noticieros, series y demás documentos en los que el español está presente.

Si la respuesta, como parece imponernos el principio de realidad, es que hay que mostrar todas las variedades, surge el problema de la taxonomía. En este punto se debe imponer la sensatez didáctica y la visión sociolingüística. Podríamos obrar desde un punto de vista dialectal clásico y, entonces, dispararíamos el número de variedades, hasta llegar al absurdo de negar su existencia; como si partiéramos para el andaluz de los 25 tipos de /s/ que llegaron a distinguir los autores del ALEA (*Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía*).

Es, en cambio, mucho más lógico considerar como variedades aquellas que cuenten con patrones de prestigio comunes (Labov 1972: 120-121). Este es el modo de proceder en la propuesta de Moreno Fernández (2009), quien distingue ocho grandes variedades del español: tres europeas (canaria, andaluza y centro-norte peninsular) y cinco americanas (mexico-centroamericana, caribeña, andina, rioplatense y chilena)³.

³ Aunque deja abierta la posibilidad de considerar en el futuro el surgimiento de una nueva variedad entre los emigrantes hispanos en



3.2. Evaluaciones

Junto con el ineludible conocimiento de variedades del español, el profesorado de ELE debe tener también formación en otro capítulo fundamental de la sociolingüística: las evaluaciones sociolingüísticas, sustentadas en lo que se conoce como actitudes y creencias.

Más arriba hemos aludido a que una lengua como el español tiene variedades de muy diverso tipo y hemos defendido que una propuesta como la de Moreno Fernández (2009), en lo que toca a las grandes variedades del español, es muy conveniente, pero eso es un planteamiento teórico que, en la práctica, hay que matizar porque, por desgracia, no todas las variedades son evaluadas por los hablantes de la misma manera. Hay variedades mejor consideradas que otras, por muy distintas razones.

La existencia de evaluaciones sociolingüísticas de las variedades de una lengua, en este caso del español, a lo largo de su desarrollo histórico es importantísima porque influye en la selección histórica de las formas prestigiosas, como queda de manifiesto, por ejemplo, en el capítulo XLIII de la segunda parte del Quijote, en el que Don Quijote aconseja a Sancho:

“Come poco y cena más poco, que la salud de todo el cuerpo se fragua en la oficina del estómago. Sé templado en el beber, considerando que el vino demasiado ni guarda secreto ni cumple palabra. Ten cuenta, Sancho, de no mascar a dos carrillos, ni de erutar delante de nadie.

—Eso de erutar no entiendo -dijo Sancho.

Y don Quijote le dijo:

—Erutar, Sancho, quiere decir 'regoldar', y éste es uno de los más torpes vocablos que tiene la lengua castellana, aunque es muy significativo; y así, la gente curiosa se ha acogido al latín, y al regoldar dice erutar, y a los regüeldos, erutaciones.

—En verdad, señor —dijo Sancho—, que uno de los consejos y avisos que pienso llevar en la memoria ha de ser el de no regoldar, porque lo suelo hacer muy a menudo.

Del fragmento, muy interesante desde el punto de vista sociolingüístico, se desprende que sobre Don Quijote actúan creencias y actitudes lingüísticas (*regoldar* es torpe vocablo), mientras que sobre Sancho las actitudes y creencias parece ser más generales, de comportamiento social, no estrictamente lingüísticas.

Parece evidente que la existencia de evaluaciones históricas sobre las formas lingüísticas (fonéticas, léxicas, gramaticales) contribuye sobremanera a establecer jerarquías entre variedades, con alguna que se considera estándar, normativa o, en definitiva, mejor que las otras.

El profesorado de ELE debe tener conciencia de que no hay razones objetivas que, cuando concurre variación, primen unas formas sobre otras, pero no debe olvidar que hay características lingüísticas que tienen muy mala consideración social, es decir, que son muy mal evaluadas. Son formas sociolingüísticamente estigmatizadas.

Parece lógico no enseñar esas formas estigmatizadas, salvo, quizá, en algún ejemplo muy particular; pero el profesorado también tiene que conocer que la estigmatización puede presentar distintas vertientes. Por un lado,

ciertos estados (Nueva York, sobre todo) de los EE. UU.

Algunos problemas sociolingüísticos en la enseñanza de ELE

podemos hablar de estigmatización interna o externa a la variedad y, por otro lado, aunque íntimamente relacionado, de estigmatización de fenómenos o formas y estigmatización de variedades.

En lo que toca a la primera división, es decir, estigmatización interna a la variedad o externa a la variedad, hay que resaltar que hay fenómenos o formas estigmatizados en la misma comunidad de habla en la que se usan. Un ejemplo puede ser el caso de la pronunciación espirada de la /s-/ inicial de sílaba o palabra, por ejemplo, pronunciar /her.'be.ha/ por /θer.'be.θa/ o /ser.'be.sa/, fenómeno que al que se suele aludir como heheo o jejeo. Aunque esta variante fonética está presente en muchos lugares del mundo hispánico (Rodríguez Prieto 2008), en esta ocasión me voy a referir al andaluz, variedad en la que tiene cierta presencia. Que el heheo está estigmatizado por los propios andaluces es innegable y buena muestra de ello es que apenas se encuentran casos en los corpus con entrevistas patentes no secretas, como los de PRESEEA en Málaga (Ávila y otros 2008-2009), Granada (Moya 2007-2013) o Sevilla (Repede 2019). Sin embargo, cuando la entrevista es secreta los casos afloran y permiten hacer consideraciones variacionistas interesantes, como las que hizo García Marcos (1989: 56-59) para la costa granadina, donde el fenómeno alcanzaba un nada desdeñable 9,14 % de los casos. Normalmente, cuando una variante tiene estigmatización en una comunidad de habla, esa evaluación negativa se extiende al resto de las comunidades de habla de la misma lengua, es decir, la valoración negativa del heheo se extiende, por ejemplo, a la variedad del centro y norte de la península donde, hasta ahora, su presencia es mucho más escasa.

Pero hay fenómenos, casi siempre marcadores de una comunidad, que resultan extraños a los hablantes de otra comunidad y que, por tanto, pueden ser estigmatizados de manera externa, es decir, no tienen malas evaluaciones en la comunidad de habla en la que viven, pero sí en otras comunidades que lo sienten como un fenómeno extraño. En las comunidades de habla de la península ibérica contamos con dos construcciones gramaticales que responden muy bien a esta casuística: la concordancia del pronombre *ustedes* con formas verbales de segunda persona del plural, usual en el occidente andaluz; y el uso del clítico *la* para los complementos indirectos femeninos (laísmo), también usual en buena parte del centro de la península.

Los siguientes fragmentos tomados de Gómez Torrego (1992) pueden ilustrar lo que venimos comentando. A propósito de la concordancia de *ustedes*, señala Gómez Torrego (1992: 323-324):

“Precisamente porque el pronombre *ustedes* es tercera persona a efectos sintácticos es por lo que no es correcto hacerlo concordar con la segunda persona del plural de los verbos, lo que ocurre en algunos sectores poco cultos de algunas zonas de Andalucía:

–*Ustedes estáis preocupados (correcto: *Ustedes están preocupados*)

–*Ustedes me entendéis (correcto: *Ustedes me entienden*)

Esos mismos hablantes suelen combinar en una sola unidad de sujeto los pronombres *ustedes* y *vosotros-as*:

–*Ustedes vosotros-as lo sabéis mejor que yo (Correcto: *Ustedes lo saben...* [respeto]; *Vosotros lo sabéis...* [familiar])”

Mientras que para el laísmo Gómez Torrego (1992: 354) anota:

“Tanto el laísmo como el loísmo se consideran incorrectos. Sin embargo, hay que reconocer que el laísmo, que se registra de forma casi exclusiva en Madrid y en la mayor parte de la tradicional Castilla La Vieja (Segovia, Ávila, Valladolid, Santander, Burgos y parte de Soria), se da no solo en las capas populares sino también, con más



Algunos problemas sociolingüísticos en la enseñanza de ELE

frecuencia de lo que se cree, en personas cultas y semicultas. De hecho, en las zonas citadas el sistema etimológico defendido hasta ahora por la RAE (c. directo frente a c. indirecto) se sustituye por un sistema diferente, que distingue, por lado, personas y cosas, y, por otro, hombres de mujeres.”

Las palabras de Gómez Torrego para el llamado laísmo son muy aquilatadas, con la salvedad de que han pasado algunos años y la extensión de fenómeno es mucho mayor, con presencia notable en Castilla-La Mancha. Sin embargo, no podemos decir lo mismo del fragmento sobre la concordancia de *ustedes*. La concordancia de este pronombre con la segunda persona del plural no es en absoluto propia de “personas poco cultas” y tiene una extensión y valoración similares a la del laísmo en Madrid. Por otra parte, no se puede decir que las mismas personas usen los dos pronombres unidos (*ustedes-vosotros*): eso sí es propio de niveles socioculturales muy bajos y solo aflora en determinados contextos, especialmente los humorísticos.

En resumen, estos fragmentos muestran la estigmatización de un fenómeno (*ustedes estudiáis*) desde una óptica externa, de otra comunidad de habla. Sin embargo, los hablantes de Andalucía occidental no lo consideran un fenómeno exclusivo de niveles socioculturales bajos ni está especialmente estigmatizado.

Esa concordancia tiene estigma externo, pero no interno. Parece lógico, por tanto, que si el alumno aprende español en Madrid, Almería, Bogotá o Las Palmas de Gran Canaria no tendrá contacto con esa forma y no debe plantear excesivos problemas en la enseñanza de ELE. Otro caso se produce si el alumno aprende español en Cádiz, Sevilla o Huelva, porque, a menos que aislemos al alumno de la sociedad, estará en asiduo contacto con ella y deberemos tratarlo en clase de una manera justa con la situación sociolingüística del entorno.

En este apartado hemos puesto ejemplos de formas o variantes estigmatizadas, pero la valoración negativa puede ser acumulativa y afectar a toda una variedad. Por procesos históricos muy complejos, en el caso de las variedades europeas, hay una evidente valoración negativa de la variedad andaluza⁴. Los estudios sobre actitudes y creencias así lo demuestran. No solo hay consideraciones negativas desde otras variedades (Crespo y Manjón-Cabeza 1996, Yraola 2014) sino también desde los propios hablantes que tienden a identificar su modalidad con la ruralidad, la falta de estudios o el bajo nivel adquisitivo, como se puede consultar en Santana (2018) y Manjón-Cabeza (2018).

Esta estigmatización de una variedad en su conjunto es lo que hace que nos expliquemos que lingüistas andaluces hayan escrito, por ejemplo, que “El andaluz que contribuiría a afianzar nuestras señas de identidad sería el más pobre o menos apto para expresar el más mínimo concepto cultural y científico” (Mondéjar 1985: 60). Debe tenerse en cuenta que las características diferenciadoras de la variedad andaluza frente a la contigua centro-norteña son casi todas fonéticas, por lo que sorprende sobremanera que haya alguien con formación lingüística que pensara que existen unas variantes fonéticas más adecuadas para la expresión científica que otras.

⁴ En el caso de las variedades americanas las valoraciones negativas no parecen estar tan definidas, aunque parecen afectar a la variedad caribeña, lo que no puede dejar de relacionarse con consideraciones racistas que identifican rasgos lingüísticos caribeños con las comunidades negras.

Algunos problemas sociolingüísticos en la enseñanza de ELE

Todos los profesores de ELE tendrán, a nuestro juicio, un trabajo añadido a su labor, como será el luchar contra los prejuicios que no tienen ningún sostén científico: si se tiene aprecio a una lengua, se debe tener aprecio a todas las variedades de una lengua. El desprecio, los prejuicios no deben tener cabida en la enseñanza, porque, recordemos, no tienen ningún sostén científico.

4. Sociolingüística y recursos para ELE

Este apartado puede presentar muchos aspectos, pero voy a referirme brevemente a tres de ellos: el uso de materiales reales, el uso de recursos sociolingüísticos para la planificación curricular y, finalmente, el aporte de metodologías sociolingüísticas para la evaluación del aprendizaje.

Ha sido muchas veces señalado, por ejemplo en Fernández Martín (2014), que la lengua que se enseña es una lengua artificial. Todo el que se haya acercado a la enseñanza práctica de ELE se habrá encontrado con audios grabados por actores que representan, por ejemplo, a madrileños que sesean o muestran una entonación caricaturesca de un personaje andaluz o hacen hablar a mexicanos, chilenos, bolivianos y venezolanos de la misma manera.

Hoy en día los recursos disponibles en internet nos pueden hacer sortear esos disparates didácticos con cierta facilidad, pero no es menos cierto que, como es lógico y aconseja el Instituto Cervantes, el alumno tiene que tener contacto con el nivel culto de las variedades y eso, a veces, es difícil por dos motivos. Uno es que los materiales en internet no necesariamente son reflejo de un nivel sociocultural alto y, otro, más sutil, tiene que ver con el uso frecuente de canciones en clase. Si seleccionamos actuaciones musicales como representativas de alguna variedad no debemos obviar la existencia de rituales comunicativos que hacen que determinados estilos tengan ciertas características que enmascaran el lugar de procedencia del cantante. Es el caso del ritual comunicativo del flamenco donde, por ejemplo, como señala Manjón-Cabeza (2014), se suele sesear aunque el cantaor sea madrileño, como Diego el Cigala; o barcelonés, como Miguel Poveda.

De todas formas, contamos con corpus estratificados socialmente en el mundo hispánico que pueden servirnos como recurso material para las clases de ELE. Es el caso del corpus PRESEEA (Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y América), que brinda audios con transliteraciones de hablantes de dieciocho ciudades de España y América⁵. Al ser un corpus estratificado podemos seleccionar, junto con el nivel educativo del hablante, la edad y el sexo.

Por desgracia, muy pocas veces se han usado recursos sociolingüísticos para la planificación curricular y son relativamente escasas las aportaciones en este sentido. En este apartado no debemos dejar de referirnos a las propuestas de Paredes García (2015), quien proponía partir de los repertorios de léxico disponible como base empírica de incorporación de léxico al currículo.

⁵ Consultado el 1 de febrero de 2020. Está prevista la incorporación de más ciudades al acceso en red.



Algunos problemas sociolingüísticos en la enseñanza de ELE

Los estudios de léxico disponible suelen ser estudios sociolingüísticos de léxico evocado por centro de interés. Mediante cálculos estadísticos el léxico de los hablantes encuestados se ordena por disponibilidad. Los resultados típicos ofrecen el aspecto que muestra la tabla 1.

01. EL CUERPO HUMANO					
	Índice de disponibilidad	Frecuencia relativa	% Aparición	Frecuencia Acumulada	
1	ojo	0,62579	3,088 %	83,833 %	3,088 %
2	brazo	0,56796	2,554 %	69,333 %	5,642 %
3	cabeza	0,55397	2,382 %	64,667 %	8,024 %
4	pierna	0,50628	2,449 %	66,500 %	10,473 %
5	dedo	0,49619	2,725 %	74,000 %	13,198 %
6	nariz	0,49057	2,664 %	72,333 %	15,862 %
7	mano	0,48017	2,296 %	62,333 %	18,158 %
8	pie	0,46055	2,523 %	68,500 %	20,681 %
9	oreja	0,41474	2,419 %	65,667 %	23,100 %
10	corazón	0,40087	2,449 %	66,500 %	25,549 %

Tabla 1. Primeras posiciones del centro de interés “El cuerpo humano” (adaptado de Paredes García 2015)

En la tabla 1 aparece el léxico ordenado por índice de disponibilidad, de modo que observamos que la palabra más disponible cuando evocamos el cuerpo humano es *ojo*, seguida de *brazo*, *cabeza*, etc.

La existencia de repertorios de léxico disponible para muchas ciudades del mundo hispánico nos facilita, como señala Paredes García (2015), la gradación, tanto cualitativa como cuantitativa, del léxico por niveles. El profesor alcaláino, propone criterios para la incorporación del léxico que resume en la tabla 2.

	Criterio de disponibilidad	Criterio de distribución social	Criterio de peso relativo	Criterio de prototipicidad
A1	> 0,5	70 %	10 %	Vocablos nucleares
A2	> 0,3	60 %	25%	
B1	> 0,2	50 %	40 %	Asociaciones denotacionales
B2	> 0,1	40 %	60 %	
C1	> 0,07	25%	70 %	Derivaciones
C2	> 0,05	10 %	80%	

Tabla 2. Criterios de selección del léxico (adaptado de Paredes García 2015)

Algunos problemas sociolingüísticos en la enseñanza de ELE

Se observa en la tabla 2 que, para la incorporación paulatina de vocabulario en los distintos niveles, se siguen diversos criterios sociolingüísticos, como el de disponibilidad y el de distribución social, que conlleva también una incorporación cualitativa, puesto que las palabras más disponibles, que se deben introducir en los niveles inferiores (A1 y A2) son los vocablos nucleares, mientras que los derivados son introducidos más tarde (C1 y C2) y se corresponden con vocablos con índices de disponibilidad mucho más bajos.

Otro camino de interacción entre la planificación curricular y la sociolingüística la pueden proporcionar los corpus representativos, como el PRESEEA. Kang Wenwen (2019) usó veinticuatro textos, provenientes de distintos informantes, seis por cada una de las cuatro ciudades seleccionadas (Granada, Madrid, México y Santiago de Chile), todos del nivel alto, de ambos sexos y de tres generaciones para la planificación de la enseñanza del gerundio a sinohablantes. La base de partida son las consideraciones del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2008) que recomienda utilizar “muestras reales de lengua oral y/o escrita –o, al menos, verosímiles en su coherencia lingüística– y cuyos portadores sean hablantes de nivel sociocultural medio y medio-culto”. Asimismo, compara las frecuencias de los principales usos del gerundio con dos ediciones de *Español Moderno* (1999) y (2014), manual muy usado en China.

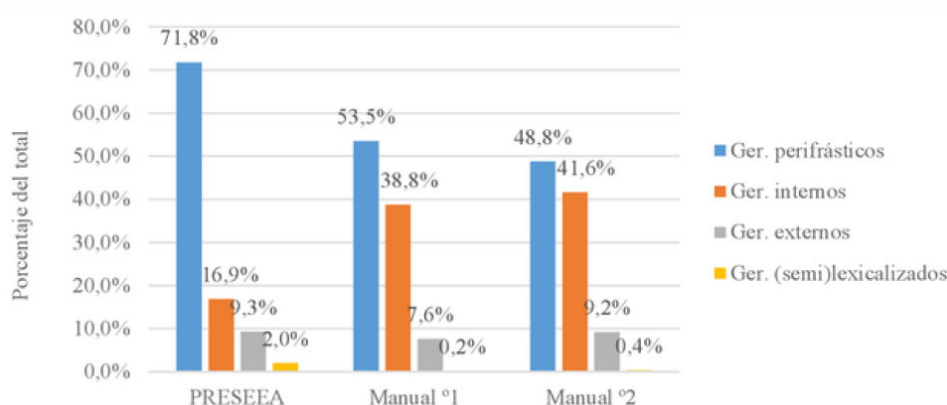


Gráfico 1. Porcentajes de uso de gerundio por tipos y corpus (adaptado de Wenwen 2019)

Como se observa en el gráfico 1, la distribución de los gerundios en los manuales es, en general, acorde con los usos orales, aunque hay una evidente sobrerrepresentación de los llamados gerundios internos, con funciones de complemento circunstancial o predicativo, como los de (1) y (2), respectivamente:

(1) *María recorrió un quilómetro arrastrándose*

(2) *Lo dibujaba mirando al perro*

en detrimento de los usos perifrásticos. Igualmente es reseñable la escasa representación en los manuales de los usos lexicalizados o semilexicalizados como los de (3):

(3) *Dependiendo solo del mercado, géneros como la poesía, el teatro, la danza, etc. podrían desaparecer* (Vargas Llosa, *Excepción*).

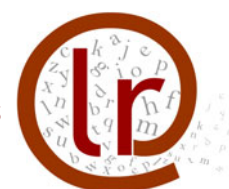
Algunos problemas sociolingüísticos en la enseñanza de ELE

El trabajo de Wenwen (2019) y el de Paredes (2015) aluden a una faceta donde las relaciones entre la sociolingüística y la enseñanza de ELE pueden ser muy fructíferas: la evaluación de recursos y materiales. Paredes García (2015) recalca que “los trabajos de disponibilidad han servido desde hace ya muchos años como punto de contraste en el análisis de los manuales de ELE (Benítez Pérez y Zebrowski, 1993, Benítez Pérez 1994, Rueda Bernao 1994, Pérez de la Cruz 1997, García Marcos y Mateo García en prensa, Martín Alonso 2013; Arévalo Romero 2014, De la Fuente Briz 2014).” También añade que no se puede ser muy optimista a la vista de estos trabajos porque las conclusiones de la mayoría de ellos revelaban que, normalmente, la selección del léxico es arbitraria.

Queda, para finalizar este apartado, referirse a la ayuda que la sociolingüística puede ofrecer en la evaluación de la competencia lingüística de los estudiantes de ELE. En este punto cabe recordar que los diversos test o pruebas que se realizan a los hablantes vernáculos se pueden hacer a estudiantes de ELE. Varios autores han usado las encuestas de disponibilidad léxica para evaluar al alumnado extranjero, bien centrándose en un alumnado específico, como Carcedo (2000) para fineses, López González (2009) para polacos, Fernández dos Santos (2014) para portugueses o González Fernández (2013) para turcos; bien evaluando alumnos de múltiples procedencias, como hacen Samper Hernández (2002), Gallego Gallego (2014) o Sánchez-Sauz Laserna (2016), entre otros.

Otra prueba que se está utilizando, aunque no con tanta asiduidad, es la encuesta de PRECAVES XXI (Proyecto para el estudio de las creencias y actitudes hacia las variedades del español del siglo XXI), cuyas características principales se pueden consultar en Cestero y Paredes (2018a). Este test nos facilita la evaluación de los alumnos en lo que toca a las variedades del español. Entre otras muchas cosas, podemos valorar el grado de reconocimiento de las variedades y podemos comparar con el grado de reconocimiento de nativos y de profesores de ELE. Es el caso de Svetozoravová (2020), quien estudia con la metodología PRECAVES XXI a los alumnos de secciones bilingües⁶ de institutos eslovacos, checos y polacos. De esta manera, entre otros muchos aspectos, se puede evaluar el grado de reconocimiento por parte de estos alumnos de las variedades del español, como aparece en el gráfico 2.

⁶ Una de las grandes ventajas de este programa es que asegura que los alumnos de dichos centros entren en contacto casi diario con el idioma y sus hablantes nativos, lo que les permite adquirir un conocimiento profundo no solo a nivel lingüístico al finalizar sus estudios (alcanzan el nivel B2-C1 de español), sino también cultural.



Algunos problemas sociolingüísticos en la enseñanza de ELE

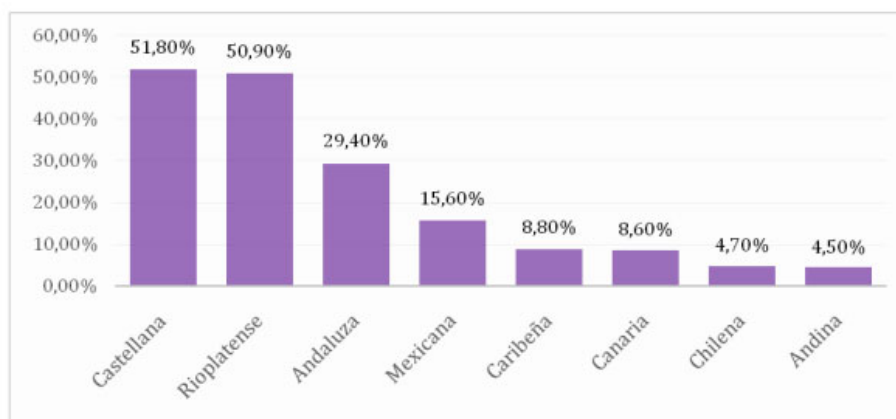


Gráfico. 2. Grado de reconocimiento exacto de las variedades del español de alumnos de secciones bilingües (adaptado de Svetozoravová 2020)

A la vista del gráfico 2 parece evidente que estos alumnos de ELE reconocen satisfactoriamente dos variedades, una de cada continente: la del centro-norte de la península ibérica y la rioplatense, quizá por la presencia de sonidos muy prominentes o perceptivamente definitorios como la /θ/ castellana y la /j/ rioplatense. En ese reconocimiento coinciden con los nativos tanto europeos –Cestero y Paredes (2018b), Hernández y Samper (2018), Manjón-Cabeza (2018), Méndez Guerrero (2018), Santana Marrero (2018), Yraola (2014)–, como americanos –González-Rátiva y otras (2018), Guerrero y San Martín (2018), Gutiérrez Böhmer y Borzi (2018)–. El bajo reconocimiento del resto de las variedades americanas acerca a los alumnos de las secciones bilingües a los datos de los nativos europeos, pero con diferencias, ya que no coinciden en la falta de reconocimiento de la variedad canaria (solo un 8,60%) y el reconocimiento algo escaso (29,4%) de la variedad andaluza.

Si la familiarización con las variedades del español es un objetivo ineludible en la enseñanza de ELE, también deberemos evaluar al alumnado en este apartado y parece que PRECAVES XXI puede ser una excelente herramienta para ello.

5. Conclusiones

Desde el inicio de la sociolingüística ha estado presente el interés por sus aplicaciones en el ámbito de la enseñanza de la lengua, tanto en su vertiente de lengua materna como de lengua extranjera.

La enseñanza del español como lengua extranjera no podía escapar a ese interés, sobre todo por las características de nuestro idioma: presente en varios continentes, con variedades geográficas evidentes sobre las que pesan evaluaciones subjetivas de los hablantes que dificultan la planificación de la enseñanza con un enfoque que respete la diversidad del idioma.

Algunos problemas sociolingüísticos en la enseñanza de ELE

Moreno Fernández (1994), (2007) y (2017) ha escrito páginas reveladoras sobre muchos de los aspectos en que sociolingüística y ELE se relacionan. En este trabajo nos hemos centrado en perfilar sus ideas con algunas reflexiones y datos que tienen que ver, en primer lugar, con la imagen prototípica del alumnado que tiende a ocultar la necesidad de contemplar los movimientos migratorios. Dentro de esta vertiente, creemos que habría que hacer hincapié en las características especiales de estos alumnos, entre las que destaca que, muchos de ellos, tienen un nivel bajo de alfabetización lo que los hace muy diferentes de los alumnos en los que se suele pensar cuando se habla de ELE.

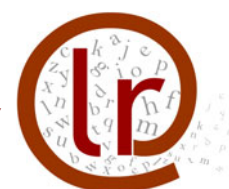
En segundo lugar, hemos recalcado que, sin olvidar los necesarios conocimientos de los distintos componentes del lenguaje, es también importante la formación en variedades del español. El profesor de ELE debe poder reconocer las variedades cultas porque así lo exigen las recomendaciones tanto del Marco Común Europeo como del Instituto Cervantes, a lo que se suma la realidad de las evaluaciones a las que se va a someter su alumnado.

En tercer lugar, y muy relacionado con lo anterior, es importantísimo que el profesor de ELE tenga asentados conocimientos sobre actitudes y creencias lingüísticas. Debe tener conciencia de que siempre tienen una base subjetiva, alejada de parámetros científicos, de modo que se evite caer en la visión jerarquizada de las variedades del español.

En cuarto lugar, hemos tratado alguna de las relaciones entre la sociolingüística y los materiales para la enseñanza del español. Los corpus sociolingüísticos panhispánicos, sin duda, constituyen una ayuda para la selección de materiales orales reales. Esos mismos corpus pueden servir como recursos para la planificación curricular, al igual que las aportaciones de la lexicoestadística, especialmente los repertorios de léxico disponible. Finalmente, debemos enfatizar el aporte de metodologías sociolingüísticas para la evaluación del aprendizaje. En este papel se ha destacado también la metodología de la disponibilidad léxica, aunque no podemos silenciar que hay otras metodologías, como la de la encuesta de PRECAVES XXI, que son útiles para evaluar el reconocimiento de variedades por parte del alumnado.

Antonio Manjón-Cabeza Cruz

Universidad de Granada

amanjoncabeza@ugr.es

Referencias bibliográficas

- Alvar, Manuel; Llorente, Antonio y Salvador, Gregorio (1960-1973): *Atlas lingüístico y etnográfico de Andalucía español hablado en Andalucía*, Univ. de Granada/CSIC.
- Arévalo Romero, José Luis (2014): *Análisis léxico de tres manuales de español como lengua extranjera y su correspondencia con un diccionario de Disponibilidad Léxica*, Trabajo de Fin de Máster inédito, Universidad de Alcalá.
- Ávila, Antonio Manuel; Lasarte, María de la Cruz y Villena, Juan Andrés (eds.) (2008-2009): *El español hablado en Málaga. Corpus oral para su estudio sociolingüístico*. Málaga: Sarriá (2 vols.)
- Benítez Pérez, Pedro (1994): "Léxico real / léxico irreal en los manuales de español para extranjeros", Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga (eds.), *Español para extranjeros: didáctica e investigación. Actas del II Congreso Internacional de ASELE*, Málaga: ASELE, pp. 325-333.
- Benítez Pérez, Pedro y Zebrowski, Jerzy (1993): "El léxico español en los manuales polacos", Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga (eds.): *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula. Actas del III Congreso Nacional de ASELE*. Málaga: ASELE, pp. 223-230.
- Bernstein, Basil (1971): *Class, codes, and control. Theoretical studies towards a sociology of language*, London-New York: Routledge.
- Caravedo, Rocío (2014): *Percepción y variación lingüística: enfoque sociocognitivo*, Madrid: Iberoamericana.
- Carcedo González, Alberto (2000): *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*, Turku: Universidad de Turku.
- Castilla Segura, José (2016): *Las ATAL: una experiencia andaluza de incorporación de "alumnado inmigrante" considerado de "origen extranjero"*, Tesis doctoral, Univ. de Granada.
- Cestero, Ana María y Paredes García, Florentino (2018a) "Creencias y actitudes hacia las variedades cultas del español actual: el proyecto PRECAVES XXI", *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, 53(2), pp. 11-43.
- Cestero, Ana María y Paredes García, Florentino (2018b): "Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios del centro-norte de España hacia las variedades cultas del español", *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, 53(2), pp. 45-86.
- Crespo Cano, Virgilio y Manjón-Cabeza Cruz, Antonio (1996): "Aproximación a las actitudes y creencias lingüísticas de futuros maestros", *Docencia e Investigación*, 21, pp. 41-76.
- Cruz Ortiz, Rocío (2018): "Mu(n)cho y sus variantes en el Corpus PRESEEA Granada", *Itinerarios. Revista de estudios lingüísticos, literarios, históricos y antropológicos*, 28, pp. 201-218.
- De la Fuente Briz, Esther (2014): *Análisis del léxico en dos manuales de ELE para inmigrantes y su correspondencia con un diccionario de Disponibilidad Léxica*, Trabajo de Fin de Máster inédito, Universidad de Alcalá.
- De Molina Redondo, José Andrés (1979): *Enseñanza de la lengua y política lingüística*, Granada: Univ. de Granada.
- Derrida, Jacques (1979): *L'écriture et la différence*, Paris: Éditions du Seuil.
- Ellis, Rod (1985): *Understanding second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.

Algunos problemas sociolingüísticos en la enseñanza de ELE

- Fernández dos Santos, Mirta (2014): "Disponibilidad léxica en alumnos de español lengua extranjera del Distrito de Oporto (Portugal)", Ana María Sainz García (dir.), *El español como lengua extranjera en Portugal: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 92-104.
- Fernández Martín, Patricia (2014): "La conciencia lingüística en el aula de ELE: lengua artificial, lengua natural y diversidad sociolingüística", *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 3,31-61.
- Fishman, Joshua (1972): *Sociología del lenguaje*, Madrid: Cátedra, 1988.
- Gallego Gallego, Diego Javier (2014): *Léxico disponible de estudiantes de español como lengua extranjera en la Comunidad de Madrid*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá.
- García Marcos, Alberto (2019): *Adquisición del español como segunda lengua. el caso de la integración lingüística de escolares inmigrantes en Almería*, Almería: Universidad de Almería.
- García Marcos, Francisco (1989): *Estratificación social del español de la costa granadina*, Almería: Univ. de Almería.
- García Marcos, Francisco (2018): *La trastienda de la enseñanza de lenguas extranjeras*, Granada: Comares.
- García Marcos, Francisco (2020): "As ATAL andaluzas. É possível um planeamento inguístico não linguístico?", *Entrelinguas*, 6, 1, 86-107.
- García Marcos, Francisco y Manjón-Cabeza, Antonio (1990): "Macro-, meso-, microsociolingüística. Definición y aportaciones a la metodología del análisis sincrónico", *Actas del Congreso de la S.E.L., XX aniversario*: Tenerife, pp. 950-957.
- García Marcos, Francisco y Mateo García, María Victoria (en prensa): *La selección de materiales léxicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Evaluación y propuestas desde la disponibilidad léxica*, MS.
- Gómez Torrego, Leonardo (1992): *Manual de español correcto*, Madrid: Arco/Libros.
- González Fernández, Javier (2013): "La disponibilidad léxica de los estudiantes turcos de español como lengua extranjera", *Marcoele. Revista de didáctica ELE*, 16.
- González- Rátiva, María Claudia; Muñoz-Builes, Diana; Guzmán García, Maira Fernanda y Correa Lopera, Laura María (2018): "Creencias y actitudes lingüísticas de los jóvenes universitarios antioqueños hacia las variedades normativas del español", *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, 53, 2, pp. 209-235.
- Guerrero, Silvana y San Martín, Abelardo (2018): "Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios chilenos hacia las variedades cultas del español", *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, 53, 2, pp. 237-262.
- Gutiérrez Böhmer, Sofía y Borzi, Claudia (2018): "Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios rioplatenses hacia las variedades cultas del español", *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, 53, 2, 263-292.
- Hernández Cabrera, Clara Eugenia y Samper Hernández, Marta (2018): "Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios canarios hacia las variedades cultas del español", *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, 53, 2, pp. 179-208.
- Hymes, Dell (1974): *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.



Algunos problemas sociolingüísticos en la enseñanza de ELE

- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm>.
- Jiménez Gámez, Rafael (coord.) (2009): *Estudio de la atención educativa prestada al alumnado inmigrante en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística de Cádiz*, Cádiz: Univ. de Cádiz.
- Labov, William (1972): *Sociolinguistic patterns*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- López González, Antonio Manuel (2009): "La disponibilidad léxica en las secciones bilingües de español en Polonia", Agustín Barrientos Clavero (coord.), *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*: Cáceres, 2, pp. 567-582.
- Manjón-Cabeza Cruz, Antonio (2009): "Política lingüística e inmigración en el siglo XVIII", José María García Martín y Victoriano Gaviño Rodríguez (coords.), *Ideas y realidades lingüísticas en los siglos XVIII y XIX*, Cádiz: Univ. de Cádiz, pp. 427-422.
- Manjón-Cabeza Cruz, Antonio (2014): "Aproximación a la norma fónica del flamenco: seseo, ceceo y distinción", José María Becerra Hiraldo y María Isabel Montoya Ramírez (eds.), *Estudios de lengua española. Homenaje al profesor Francisco Torres Montes*, pp. 128-138.
- Manjón-Cabeza Cruz, Antonio (2018). "Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios granadinos hacia las variedades cultas del español", *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, 53, 2, pp. 145-177.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002): Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Martín Alonso, María Isabel (2013): *Análisis de tres manuales de español como Lengua Extranjera y su correspondencia con diccionario de Disponibilidad Léxica*, Trabajo de Fin de Máster inédito, Universidad de Alcalá.
- Méndez Guerrero, Beatriz (2018): "Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios mallorquines hacia las variedades cultas del español", *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, 53(2), pp. 87-114.
- Mondéjar, José (1985): "El español, el español meridional y la Constitución de 1978", *Revista de filología románica*, 3, pp. 47-68.
- Moreno Fernández, Francisco (1994): "Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas", *REALE*, 1, 1994, 107-135.
- Moreno Fernández, Francisco (2001): "Prototipos y prestigio en los modelos de español", *Carabela. Modelos de uso de la lengua española*, 50, pp. 5-20.
- Moreno Fernández, Francisco (2007): "Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística", *Revista de Educación*, 343, pp. 55-70.
- Moreno Fernández, Francisco (2009 2ª ed): *La lengua española en su geografía: Manual de dialectología hispánica*, Madrid: Arco Libros.
- Moreno Fernández, Francisco (2012): *Sociolingüística cognitiva: proposiciones, escolios y debates*, Madrid: Editorial Iberoamericana/Vervuert.
- Moreno Fernández, Francisco (2017): "Variedades del español y su enseñanza en ELE", Ana María Cestero Mancera e Inmaculada Penadés Martínez (eds.): *Manual del profesor de ELE*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, pp. 357-405.



Algunos problemas sociolingüísticos en la enseñanza de ELE

- Moya Corral, Juan Antonio (coord.) (2007, 2009, 2013): *El Español hablado en Granada. Corpus oral para su estudio sociolingüístico*, Universidad de Granada (3 vols.).
- Paredes García, Florentino (2015): "Disponibilidad léxica y enseñanza de ELE: el léxico disponible como fuente curricular y como recurso en el aula", *LinRed. Lingüística en la Red*, 13.
- Pérez de la Cruz, Nuria (1997): *Análisis léxico de manuales de español para extranjeros*, Memoria de máster inédita, Universidad de Alcalá.
- Repede, Doina (ed.) (2019): *El español hablado en Sevilla. Corpus PRESEEA-Sevilla*, Sevilla: Univ. de Sevilla.
- Ríos Rojas, Aurelio y Ruiz Fajardo, Guadalupe (2008): *Didáctica del Español como 2ª Lengua para Inmigrantes*, Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía/Fundación Caja Rural del Sur.
- Rodríguez Prieto, Juan Pablo (2008): "Distribución geográfica del 'jejeo' y propuesta de reformulación y extensión del término", *RSEL*, 38, 2, 129-144.
- Rueda Bernao, María José (1994): "Análisis de cuatro manuales para la enseñanza del español, lengua extranjera", *REALE*, 2, pp. 79-114.
- Samper Hernández, Marta (2002): *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*, Málaga: ASELE.
- Sánchez-Saus Laserna, Marta (2016): *Bases semánticas para el estudio de los centros de interés del léxico disponible. Disponibilidad léxica de informantes extranjeros en las universidades andaluzas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Santana Marrero, Juana (2018): "Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios sevillanos hacia las variedades cultas del español", *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, 53, 2, 115-144.
- Sosinski, Marcin y Manjón-Cabeza Cruz, Antonio (2020): "Moroccan Immigrants Learning Spanish Literacy (Compared with L1 Learners)", *Journal of Second Language Writing* (en prensa)
- Svetozarovová, Radka (2020): "Actitudes y creencias de estudiantes eslovacos, checos y polacos hacia las variedades cultas del español: valoración directa e indirecta", *Tonos Digital*, 38, 2020 (I).
- Tarone, Elaine (1983): "On the variability of interlanguage systems", *Applied Linguistics*, 4, 2, pp. 142-163.
- Tarone, Elaine (1988): *Variation in interlanguage*, London: Edward Arnold.
- Wenwen, Kang (2019): *El aprendizaje del gerundio español para sinohablantes. El corpus PRESEEA como fuente curricular*, Trabajo Fin de Máster inédito. Univ. de Granada.
- Yraola, Aitor (2014): "Actitudes lingüísticas en España", Ana Beatriz Chiquito y Miguel Ángel Quesada Pacheco (eds.), *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*, Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS), 5.

