

Francisca Paula Soares Maia &
Mercedes Causee Cathcart
(Organizadoras)

**LENGUA, SOCIEDAD E
INTERCULTURALIDAD**
EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE
DE PORTUGUÉS Y ESPAÑOL

**LÍNGUA, SOCIEDADE E
INTERCULTURALIDADE**
NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO
PORTUGUÊS E DO ESPANHOL

coleção
nuestrALingua

EDUNILA

Francisca Paula Soares Maia &
Mercedes Causse Cathcart
(organizadoras)

LENGUA, SOCIEDAD E INTERCULTURALIDAD
EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE PORTUGUÉS Y ESPAÑOL

LÍNGUA, SOCIEDADE E INTERCULTURALIDADE
NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS E DO ESPANHOL

EDUNILA
Editora da
Universidade Federal da
Integração Latino-Americana

Foz do Iguaçu, 2019

Ficha catalográfica elaborada pela BIUNILA – Biblioteca Latino-Americana

L434 Lengua, sociedad e interculturalidad en la enseñanza/aprendizaje de portugués y español = língua, sociedade e interculturalidade no ensino-aprendizagem do português e do espanhol / Francisca Paula Maia Soares e Mercedes Causse Cathcart (organizadoras) - Foz do Iguaçu (PR): EDUNILA, 2019.

148 p.

ISBN: 978-85-92964-09-2

1. Ensino de língua estrangeira. 2. Ensino – língua portuguesa - língua espanhola. 3. Sociolinguística. 4. Formação de professores. I. Soares, Francisca Paula Maia (Org.). II. Causse Cathcart, Mercedes (Org.).

CDU (2. ed.): 81'243:37.016

Catálogo na fonte: Bibliotecária Lucia Giacomoni CRB 9/1799

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. É proibida a reprodução total ou parcial por quaisquer meios sem autorização prévia, por escrito, da editora. Direitos adquiridos pela EDUNILA – Editora Universitária.

Av. Tancredo Neves, 6731 – Bloco 4
Caixa Postal 2044
Foz do Iguaçu – PR – Brasil
CEP 85867-970
Fones: +55 (45) 3529-2749 | 3529-2770 | 3529-2788
editora@unila.edu.br
www.unila.edu.br/editora

Editora associada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA

Gleisson Pereira de Brito *Reitor*

Luis Evelio Garcia Acevedo *Vice-reitor*

EDUNILA — EDITORA UNIVERSITÁRIA

Mario René Rodríguez Torres *Coordenador-geral*

Edson Carlos Thomas *Administrador*

Francieli Padilha B. Costa *Programadora visual*

João Abner Santos Bezerra *Assistente em administração*

Leonel Gandi dos Santos *Bibliotecário-documentalista*

Natalia de Almeida Velozo *Revisora de textos*

Nelson Figueira Sobrinho *Editor de publicações*

CONSELHO EDITORIAL

Mario René Rodríguez Torres *Coordenador da Editora Universitária*

Nelson Figueira Sobrinho *Representante da Coordenação Executiva*

Elaine Aparecida Lima *Representante dos técnico-
administrativos em educação da UNILA*

Yuli Andrea Ruiz Aguilar *Representante dos discentes da UNILA*

Ulises Bobadilla Guadalupe *Instituto Latino-Americano de Tecnologia,
Infraestrutura e Território (ILATIT – UNILA)*

Laura Márcia Luiza Ferreira *Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e
História (ILAACH – UNILA)*

Marcela Boroski *Instituto Latino-Americano de Ciências da
Vida e da Natureza (ILACVN – UNILA)*

Debbie Guerra *Universidad Austral de Chile*

Norma Hilgert *Universidad Nacional de Misiones (Argentina)*

María Constantina Caputo *Universidade Federal da Bahia (UFBA)*

Daniela Birman *Universidade Estadual de Campinas
(Unicamp)*

EQUIPE EDITORIAL

Nelson Figueira Sobrinho *Preparação, edição e revisão de textos*

Natalia de Almeida Velozo *Revisão de textos (língua portuguesa)
e normalização bibliográfica*

Tikinet Edição Ltda. *Revisão de textos (língua espanhola)*

Francieli Padilha B. Costa *Projeto gráfico, capa e diagramação*

Ricardo Dutra Rezende *Normalização bibliográfica*



LENGUA, SOCIEDAD E INTERCULTURALIDAD
EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE PORTUGUÉS Y ESPAÑOL

LÍNGUA, SOCIEDADE E INTERCULTURALIDADE
NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS E DO ESPANHOL

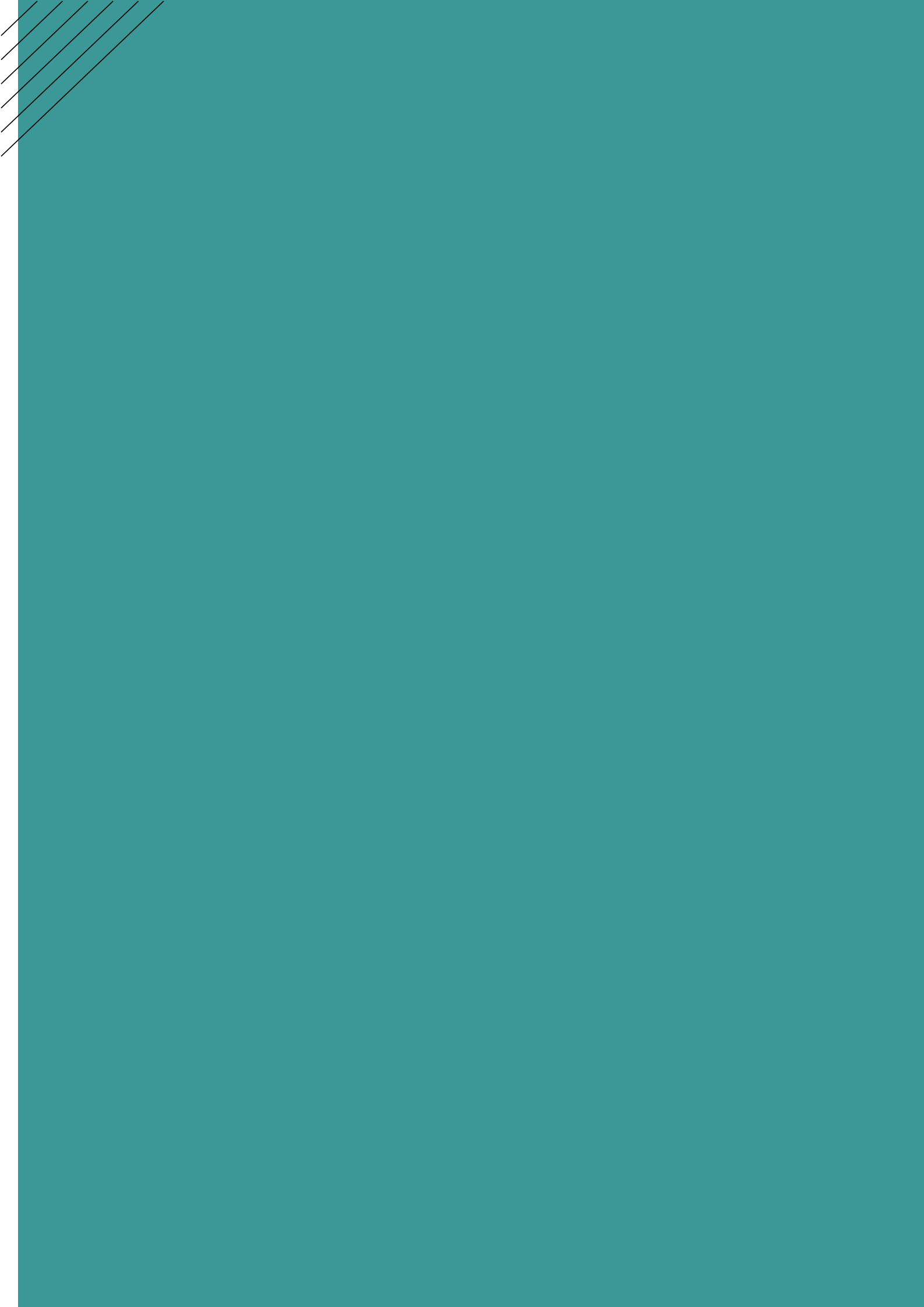
Francisca Paula Soares Maia &
Mercedes Causse Cathcart
(organizadoras)

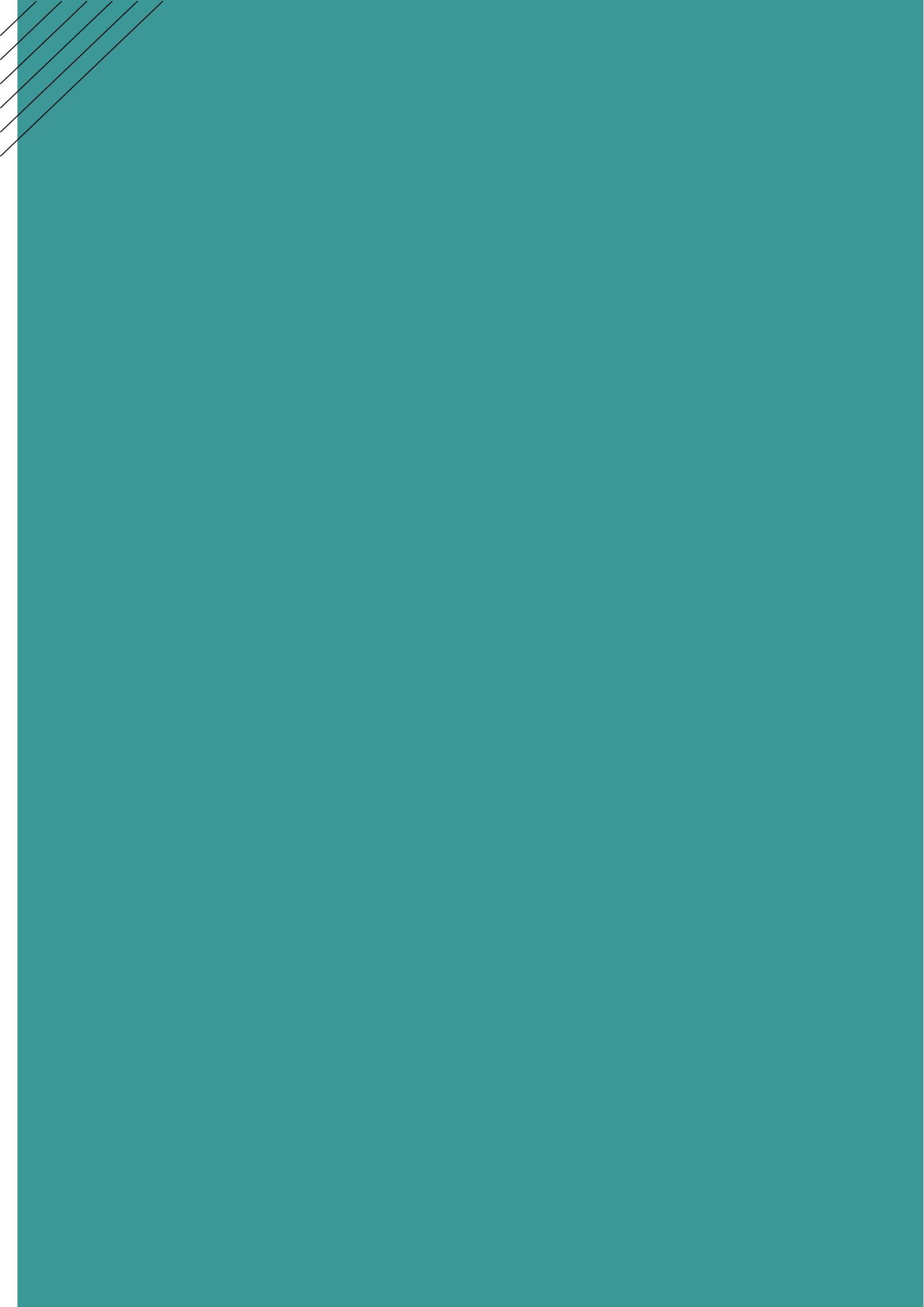


"Acho que estudar o espírito e o mecanismo de outras línguas ajuda muito à compreensão mais profunda do idioma nacional". (Guimarães Rosa)



Índice





Prefácio

Em busca da relação língua, sociedade e interculturalidade na docência de Português e Espanhol como línguas estrangeiras

Regina Lúcia Péret Dell'Isola

Como pode um professor de idiomas relacionar a língua que ensina aos conhecimentos sociais e interculturais que essa língua veicula? Que caminho ele deve percorrer ao se ocupar dos múltiplos sentidos das linguagens com que lida? Como estabelecer metas e definir as prioridades? Para responder a essas e a outras questões, é preciso voltar nosso olhar aos textos desta coletânea que intenciona lançar luz sobre questões tão caras a quem está comprometido com o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Esta obra resulta da parceria das organizadoras – as linguistas e professoras Francisca Paula Soares Maia, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA, Brasil), e Mercedes Causse Cathcart, da Universidad de Oriente, Cuba –, que não se limitam a atuar como docentes comprometidas com um ensino de qualidade e se destacam pela busca do aprimoramento de seu trabalho e pelo interesse em responder às inúmeras perguntas que se colocam no dia a dia. Trata-se de um conjunto de artigos instigantes e desafiadores, cuidadosamente reunidos e voltados para a construção de um trabalho coletivo em que novos saberes são regidos tanto pela prática do educador quanto pelos relatos de experiência. As reflexões que a obra instiga conduzem a sugestões de políticas direcionadas para o ensino do português e do espanhol como línguas estrangeiras.

Neste livro, valoriza-se a existência de programa para preparação e capacitação de professores, a formação continuada dos profissionais que atuam no ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE) e Espanhol Língua Estrangeira (ELE) e o estímulo à divulgação da cultura dos países em que esses idiomas são falados. Além do estabelecimento de diretrizes para a condução da prática pedagógica, encontram-se aqui propostas de ensino de língua, cultura e sociedade por meio de textos que tratam da história desses países, bem como da inserção de saberes socioculturais nos materiais didáticos destinados ao aluno de PLE e de ELE. Levando-se em conta o contexto do aprendizado, os conhecimentos sociolinguísticos a serem trabalhados e os conhecimentos interculturais a serem abordados, ainda se sugere, neste livro, o uso da sequência didática – considerada uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento da proficiência dos aprendizes de línguas estrangeiras. Os textos da coletânea são enriquecedores não apenas pelas teorias que os fundamentam, mas também pelo dinamismo das abordagens que estimulam a prática didática, seja pelas técnicas de ensino de língua estrangeira, seja pelas sugestões de planejamento de atividades comunicativas e interativas.

É certo que no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira importam o planejamento estratégico, a utilização de material apropriado para o nível de cada turma e para o perfil dos alunos, a adoção de material didático relevante e o uso adequado das novas tecnologias para agregar novos conhecimentos. Importante é proporcionar aos aprendizes o enriquecimento por meio de fontes que favoreçam o aprendizado da língua. Apesar disso, é essencial que sejam ampliadas as possibilidades de compreensão das diferentes culturas, com vistas à aceitação da diversidade social, sendo a língua instrumento de interação que deve estar voltada para a paz e harmonia entre povos.

O pressuposto de que a língua é um fenômeno integrado com a sociedade e com as concepções de mundo dessa sociedade é a tônica desta coletânea. Os autores baseiam-se na concepção de que saber uma língua é ter conhecimento de aspectos gramaticais, discursivos e pragmáticos de um idioma que possibilitam um bom desempenho comunicativo. Isso envolve, além das quatro habilidades (fala, compreensão oral, leitura e escrita), a ênfase na comunicação, a clareza na expressão oral e escrita e a boa compreensão auditiva e de leitura.

É nítido o estímulo à melhor atuação de docentes comprometidos com o ensino-aprendizado de PLE e de ELE, dispostos a avaliarem constantemente sua atuação didática, assim como o estímulo a professores compromissados com a prática reflexiva que os conduz a escolhas acertadas em sua atuação profissional.

Ainda estamos em busca de alcançar a plena compreensão do complexo processo de ensino-aprendizagem de idiomas. Enquanto caminhamos para desvendar esse mistério, é importante a existência de obras como esta, que nos instigam a pensar a respeito do que deve influenciar positivamente as ações dentro e fora da sala de aula de português ou de espanhol como língua estrangeira.

Janeiro de 2019
Regina L. Péret Dell'Isola
UFMG

Introducción

Mercedes Causse Cathcart

Desde los inicios de la enseñanza reglada de lenguas extranjeras (LE), ha sido interés de profesores y estudiantes alcanzar un dominio eficaz de la lengua que se aprende para moverse con soltura en los lugares donde aquella se habla.

Esto ha motivado la búsqueda constante de métodos y enfoques que contribuyan a la solución del problema que plantea el aprendizaje de una lengua extranjera. Los últimos cien años han sido fecundos en esta actividad, a ello ha contribuido, según Sánchez (2009), la obligatoriedad de la inclusión de esta materia en todos los niveles de enseñanza y la necesidad de aprender nuevas lenguas debido al desarrollo de los sistemas de comunicación y la globalización en que estamos inmersos.

Con la aparición de métodos ocurre un cambio de perspectiva que impone nuevos planteamientos curriculares y la elaboración de materiales docentes. Desde el siglo pasado, a partir de la irrupción en la Lingüística de la Gramática generativo-transformacional de N. Chomsky, 1957, se afianzan en la ciencia los términos competencia y actuación. La primera se refiere al conocimiento de las estructuras de la lengua que tiene el hablante/oyente ideal, en tanto que la segunda se relaciona con los procesos de codificación y decodificación.

A partir de estas ideas, Hymes (1971) amplía el término competencia al añadirle el adjetivo comunicativa, y con ello aborda el estudio de la lengua en uso. Para este autor, la competencia comunicativa está integrada por varios sistemas de reglas que se manifiestan en los juicios y capacidades de los usuarios de la lengua y subyacen en su comportamiento. El término se emplea para referirse a la capacidad de producir y comprender eficazmente mensajes coherentes en diferentes contextos. De ahí que la competencia comunicativa sea el objetivo principal en el proceso de aprendizaje de una LE.

Muchos han sido los autores¹ que han incluido dentro de la competencia comunicativa las llamadas subcompetencias, que aluden a las diferentes destrezas que el aprendiz debe poseer para comunicarse eficazmente en una lengua extranjera. Dentro de estas, se incluye la competencia intercultural, la cual tiene como finalidad transformar a los estudiantes en individuos con pensamiento reflexivo, capaces de valorar el mundo en su diversidad.

A partir de esta perspectiva, la enseñanza de LE se convierte en un camino para el rescate de valores culturales y la formación de hablantes interculturales². Sabido es que la comunicación se realiza esencialmente a través del lenguaje, el medio más eficaz de entendimiento humano y trasmisor del universo cultural propio de cada hombre. Esta idea ha permitido tomar en consideración la relación

1 OLIVERAS (2000) menciona, entre otros, Canal y Swain (1980), Bachman (1987), Van Ek (1984).

2 Un individuo enfrentado a situaciones de choque cultural en las cuales tiene que comprender las relaciones entre culturas, las demandas de experimentar otra forma de vida y ser mediador entre formas distintas de vivir e interpretar el mundo (BYRAM, M., 1995 apud CASTRO VIUDEZ, F., 2002).

lengua-cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, lo que, en estrecha relación con la idea sobre lo pluricultural, expone R. Alsina (1999), y en el llamado mundial a la tolerancia hacia la diversidad, ha permitido hablar de la competencia intercultural, es decir, aquella referida al desarrollo de habilidades necesarias para que el estudiante de una LE pueda desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural.

Este enfoque toma en cuenta la interacción entre culturas, se dirige al estudio de la cultura del país cuya lengua se aprende, pero considera también la del estudiante, incluso la relación con otros países y otras culturas. De esta forma, el alumno, estableciendo la comparación de aspectos de los espacios objeto de estudio, desarrolla una actitud crítica ante la de su propio país. No se debe olvidar, como plantea García Benito (2015), que el estudiante ve al otro a partir del conocimiento que tiene de su propia cultura.

Sin embargo, la experiencia demuestra que el conocimiento de otra cultura no siempre garantiza la ausencia de situaciones conflictivas; todo lo contrario, en ocasiones estas se refuerzan, para ello se hace necesario desarrollar la competencia intercultural, la cual “permite al alumno desempeñar el papel de mediador entre dos culturas y emplear el idioma objeto de estudio como lengua de contacto con personas que la tienen como primera lengua” (AMNON, 1991 apud GARCÍA BENITO, 2015, p. 497).

Esta perspectiva que domina la enseñanza de lenguas desde la década del 1980 es la asumida por las organizadoras del libro *Lengua, Sociedad e Interculturalidad en la Enseñanza/Aprendizaje de Portugués y Español – Língua, Sociedade e Interculturalidade no Ensino-Aprendizagem do Português e do Espanhol*³, que recoge una serie de trabajos, resultado de investigaciones dedicadas a este tema.

Se inicia con el estudio de **Francisca Paula Soares Maia**, “Português Língua Não Materna para a integração latino-americana”, en el que la autora pretende demostrar, a partir de un relato de experiencia, que la práctica del educador es un aprendizaje que la convierte en estructura teórica, la cual debe ser utilizada de modo consciente en su hacer en el aula, sea de forma explícita o implícita, tomando en consideración el contexto de enseñanza, el público meta y los objetivos que serán alcanzados, por eso son importantes los conocimientos socio(lingüísticos) y los interculturales. Para lograr lo anterior, la autora toma como escenario las demandas lingüístico-culturales y los desafíos del trabajo innovador desarrollado en la universidad donde trabaja, la cual se propone ser al menos bilingüe en su día a día e inclusiva.

El artículo de **Terezinha Juraci Machado da Silva**, “O ensino de PLE no exterior: relato de experiência. Reflexões e perspectivas”, presenta reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje de Portugués Lengua Extranjera (PLE). Su objeto de estudio es un relato de experiencia sobre la enseñanza de esta lengua a niños del ciclo inicial de la enseñanza fundamental en un colegio experimental de Paraguay. En su trabajo, Terezinha Juraci se refiere a las dificultades y las políticas establecidas alrededor del desarrollo de esta área en el exterior, subraya el desafío y la necesidad de implementar un programa para la preparación y capacitación de profesores locales por medio de la formación continuada, para que puedan dar seguimiento a la promoción de la lengua portuguesa y la divulgación de la cultura brasileña, que promueven los lectores del Ministerio de Relaciones Exteriores de Brasil (MRE) en los países extranjeros.

Por su parte, **María Victoria Socorro Castillo**, con “El sistema de conocimientos socioculturales: un recurso didáctico para los estudiantes de Español Lengua Extranjera (ELE)” se plantea como objetivo

3 El libro es resultado del grupo de pesquisa del CNPq “Estudos (Sócio)Linguísticos e de Integração de Culturas na América Latina” y de trabajos realizados en el marco del programa de maestría La Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, desarrollado por la Universidad de Oriente, Cuba.

poner de relieve los componentes esenciales de un sistema de conocimientos socioculturales y su aplicación en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE en contextos de inmersión, focalizando su trabajo en Cuba. De acuerdo con ella, el aprendizaje de la cultura meta ofrece a los estudiantes un mayor nivel de funcionamiento en un primer acercamiento con la realidad cubana, favorece su desempeño en el intercambio comunicativo y beneficia su proceso formativo. Este interés proviene de su experiencia como profesora y en el diseño de programas y materiales didácticos para la enseñanza de español como lengua extranjera.

Una tónica diferente propone **Irina Bidot Martínez**, al acercarse a “El aprendizaje de ELE a partir de la enseñanza de su historia. Apuntes en torno a la variante cubana de la lengua”. Parte de la idea de que el indisoluble vínculo entre lengua, cultura y sociedad aflora al estudiar y aprender cualquier lengua, y por ende su historia; a través del aprendizaje de lenguas, el alumnado debe ampliar su conocimiento y profundizar en la comprensión de las poblaciones que las hablan, de sus costumbres y modos de vida, así como de su historia y cultura; sin embargo, en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, raras veces se toma en cuenta el acercamiento a los orígenes de la lengua meta y sus especificidades dialectales, culturales o de otro tipo. Por ello, se considera muy interesante incluir, dentro de lo que cabe, en programas superiores de enseñanza de ELE, algunos contenidos relacionados con la variedad y variación de la lengua española.

“Tácticas para el desarrollo del proceso de interrelación cultural profesor-estudiante en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Oriente” es el título que **Dagmaris Ducass Orue** da a su trabajo, que centra la atención en el papel de facilitador que adquiere el docente de LE, y para lograrlo debe manejar una amplia base de recursos, métodos, procedimientos y estrategias de modo que pueda responder a todas las situaciones que se les presenten dentro y fuera del aula con los estudiantes de diversas culturas.

Una visión en cierta medida relacionada con la anterior es la ofrecida por “Dinámicas de grupo y comunicación intercultural en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera”, propuesta de **Suria Fernández Domecq, Yessy Villavicencio Simón y Lizandra Rivero Cruz**, quienes también abordan el tratamiento a la interculturalidad como elemento dinamizador en un aula pluricultural, en la que, si bien se atiende al contenido, también es importante la relación que se establece entre los actores del proceso –en este caso, los estudiantes– por lo que la autoras proponen el uso de técnicas participativas en la impartición del contenido de ELE.

“Comprendiendo la comunicación intercultural en ELE desde una perspectiva estratégica” es el tema propuesto por **Yaritza Tardo Fernández** que ofrece un análisis teórico de la comunicación intercultural en ELE tomando en consideración las categorías de la pragmática, las cuales, según la autora, permiten que los hablantes desempeñen un papel consciente en el acto de aprendizaje y adquieran las destrezas necesarias para saber adecuar su actuación a cada contexto de intercambio intercultural como verdaderas estrategias de la comunicación.

Sigue en este orden el texto de **Diego Chozas Ruiz-Belloso** titulado “La enseñanza-aprendizaje de Español en el curso de Letras – Español y Portugués como Lenguas Extranjeras (LEPLE) de la UNILA”, que recoge las experiencias de un nuevo proyecto de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA): la licenciatura en Letras Español y Portugués como Lenguas Extranjeras (LEPLE). Este artículo analiza la realidad y las potencialidades de la enseñanza-aprendizaje del español en este curso que se beneficia de manera importante del contexto en el que ha sido implantado: una universidad donde conviven miles de estudiantes de muy diversos países de Latinoamérica, situada en la multicultural Triple Frontera con Argentina y Paraguay, y con una clara vocación por la interdisciplinariedad, la integración y el bilingüismo.

“A formação de professores e a produção de materiais didáticos para o ensino de Português Língua Estrangeira na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)”, de **Fleide Daniel Santos de Albuquerque**, es una pesquisa que narra las experiencias de formación de profesores de Português Lengua Extranjera (PLE) llevadas a cabo en la UFRN. Se demuestra que los diferentes cursos, entre los que se encuentra el Proyecto del Instituto Ágora, el Proyecto de Monitoría en Enseñanza de PLE y los cursos de extensión impartidos por los becarios, entre otros, constituyen diferentes instancias en que se produce la formación de profesores de PLE en la UFRN. La formación contempla también la interculturalidad, el multilingüismo y da cuenta de la creciente necesidad de internacionalización de esta universidad.

El libro cierra con estudios sobre formas de tratamiento, textos que no deben faltar en una obra que se acerque a los problemas de la interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras, en tanto estas dan fe de las relaciones entre los interlocutores, de los factores idiosincrásicos y de las costumbres de las diferentes comunidades lingüísticas. Así, “Formas de tratamientos en estudiantes universitarios chinos y cubanos: ¿semejanzas o diferencias?”, de **Lidia E. Cuba Vega**, caracteriza comparativamente el uso de las formas de tratamiento en español en una muestra de estudiantes sinohablantes de la Licenciatura en Lengua Española para No Hispanohablantes y de universitarios cubanos, todos de la Universidad de La Habana, Cuba, teniendo en cuenta los elementos fundamentales de la cortesía verbal y la semántica del poder y la solidaridad. Los resultados permiten comprobar la necesidad de un mayor tratamiento de estas estructuras, sobre todo desde el punto de vista pragmático-discursivo.

“Interculturalidad y formas de tratamiento en ELE”, de **Ana María Guerra Casanellas** y **Mercedes Causse Cathcart**, toma en consideración la necesidad de incluir en la enseñanza de ELE la variabilidad existente en el sistema de formas de tratamiento del español, porque la diferenciación diatópica es una de las cuestiones que interesa al desarrollo de la competencia intercultural, y un aspecto que ofrece una gran diversidad de una región a otra son las formas de tratamiento, las cuales resultan marco propicio para introducir en las clases de ELE el componente intercultural.

Por último se ubican dos trabajos de **Elizabeth Rigatuso**, quien ha accedido a colaborar de manera especial en este volumen. En el primero aborda el tema de los usos pronominales en la interacción comercial, de amplia variabilidad, y en el segundo, las fórmulas innovadoras y características nominales de la interacción comercial y la pauta de uso innovadora, sus títulos: “‘Dime (...) ¿querés que lo coloque?’. Usos característicos de las fórmulas de tratamiento en encuentros de servicio comerciales del español bonaerense actual 1”, y “‘Señora::: tuya::: Amalia’. Usos característicos de las fórmulas de tratamiento en encuentros de servicio comerciales del español bonaerense actual 2”.

Como puede apreciarse, los estudios que involucran la lengua, la cultura y la interculturalidad aplicados a la enseñanza de lenguas extranjeras son variados y asumen diferentes aristas de un problema complejo y en ocasiones difíciles de determinar, de ahí la productividad de publicaciones de esta naturaleza que completen, amplíen y apliquen desde su propia diversidad un panorama sobre el cual aún falta mucho por decir. Sirvan, pues, estas líneas para entregar a los interesados en la materia nuevas ideas para seguir en el estudio de la diversidad cultural, la aceptación y las expresiones de la interculturalidad.

Referencias

CASTRO VIUDEZ, F. Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües. *In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA*, 13., 2002, Murcia. *Actas [...]*. Centro Virtual Cervantes, 2002. p. 217-227. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2800188>. Acceso en: 25 enero 2015.

GARCÍA BENITO, A. B. La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. *In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA*, 19., 2009, Murcia. *Actas [...]*. Centro Virtual Cervantes, 2009. p. 493-506. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3186598>. Acceso en: 17 agosto 2015.

HYMES, D. Competence and performance in linguistic theory. *In: HUXLEY, Renira; INGRAM, Elisabeth (ed.). Acquisition of languages: models and methods*. New York: Academic Press, 1971.

OLIVERAS, A.; CÀNAVES, Miquel Llobera. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen, 2000.

RODRIGO ALSINA, M. *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos Editorial, 1999.

SÁNCHEZ, A. *La enseñanza de idiomas en los últimos 100 años. Métodos y enfoques*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, [2009].

Português Língua Não Materna para a Integração Latino-Americana

Francisca Paula Soares Maia

Introdução

O texto que se segue resulta de reflexões pessoais, inevitáveis, sob a ótica de ser o educador fruto de uma relação sócio-histórica (FREIRE, 2011; VIGOTSKY, 1991), bem como resulta do diálogo com diversos autores, necessário em nosso fazer de sala de aula, principalmente no ensino de uma língua não materna – no caso, o português brasileiro – área plena de desafios, desde a didática, a pedagogia, até sua existência antropológica, filosófica, econômica, política, sociológica, além da linguística.

Neste texto, há o desejo de demonstrar que a prática do educador resulta de todo um aprendizado teórico que a constitui, arcabouço de conhecimentos esse que pode e deve ser utilizado de modo consciente, quer de forma explícita, quer implícita, sendo relevante, todavia, a consideração do contexto de ensino, do público-alvo e dos objetivos a serem alcançados. Contudo, o saber teórico aqui mencionado não é necessariamente o de ensino de gramática, mas, para além desse, os demais saberes requeridos em uma sala de ensino de Português Língua Não Materna: desde os conhecimentos sociolinguísticos aos (inter)culturais. De fato, o próprio uso do termo Português Língua Não Materna já propõe um saber implícito: o de que não é tão simples dizer se se trata do ensino de Português como Língua Estrangeira, como Língua Segunda (LEIRIA, 2004) ou como Língua Adicional (ROTTAVA, 2009).

É importante ressaltar que nenhuma dessas terminologias é, por si, suficiente para abarcar o que o ensino de português é no contexto da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Se, por um lado, há a grande presença de estudantes paraguaios na universidade que, além do espanhol e do guarani já falados, terão o português como terceira língua – a qual, na acepção de Rottava (2009), seria uma língua adicional –, por outro há paraguaios que, moradores da cidade

fronteiriça de Ciudad del Leste, muitas vezes tiveram mais acesso ao português do que ao guarani, de modo que o português seria uma segunda língua – e não adicional, na concepção supracitada. Muitos de nossos alunos relatam também que, apesar de terem estudado o guarani na escola, não aprenderam a falar essa língua. Existem, ainda, paraguaios que, moradores mais afastados da fronteira com o Brasil, nada sabem do português e, muitas vezes, nada ou bem pouco sabem do espanhol, pois têm o guarani como língua materna. Outra situação comum é a presença de bolivianos que praticamente não dominam o espanhol e para quem o português também seria uma segunda língua. Em se tratando de haitianos, incorporados ao alunado da UNILA em 2015, a terminologia Português Língua Adicional é mais adequada, pois a maioria fala o crioulo haitiano e francês, e/ou inglês, sendo o português sua terceira ou quarta língua não materna. Alguns dominam, além do francês e do inglês, o espanhol.

Além de paraguaios, bolivianos e haitianos, a UNILA recebe também alunos colombianos, peruanos, venezuelanos, argentinos, uruguaios, chilenos e equatorianos, não estando ainda identificadas quais línguas exatamente falam esses estudantes. Contudo, a UNILA assume a terminologia de Português como Língua Adicional por considerar que, em sua grande maioria, esse alunado fala o espanhol, por pertencer a países onde é essa a língua oficial e, em geral, são falantes de uma ou mais línguas indígenas, como quéchua ou aimará, reconhecidas como idioma de milhões de falantes na América Latina. É a partir desse panorama que esse texto seguirá suas explanações.

Ensinando Português Língua Adicional na UNILA

Como dito anteriormente, o objetivo desse texto é apresentar reflexões “pessoais” sobre a prática que desenvolvi nas aulas de Português Língua Não Materna⁴ (PLNM) na UNILA, no período que compreende o início de 2014 ao final de 2015. Destaco o termo “pessoais” por revelar uma escrita voltada para um relato de uma investigação empírica, contudo pautada em todas as leituras já feitas na/e para além da área.

O primeiro grande desafio de ser professora de PLNM na UNILA, para mim, foi o de lecionar para turmas consideradas “homogêneas”, de falantes – em sua maioria – de espanhol da América Latina como língua materna. Até então, esse fazer se dava em turmas heterogêneas, compostas por falantes de italiano, francês, polonês, chinês, japonês, árabe, coreano, inglês, entre outras, e também de espanhol, em outro contexto e espaço⁵.

O senso comum de que as turmas de estrangeiros da UNILA são “homogêneas”, pelo fato de terem o espanhol como idioma universal, já no meu primeiro dia de aula mostrou-se “invalidado”. O fato é que, assim como existe o mito da língua única, homogênea, uniforme no português brasileiro (BAGNO, 2007), também há o mito de se considerar o espanhol, quer no âmbito da América Latina, quer internamente a cada país, como único. Afinal, toda língua é heterogênea, toda língua varia: “[...] nenhuma língua é uma realidade unitária e homogênea. Só o é, de fato, nas representações imaginárias de uma cultura e nas concepções políticas de uma sociedade” (FARACO, 2008, p. 33).

4 Apesar de na UNILA utilizarmos o termo Português Língua Adicional, devido às diversas situações que apresentei, utilizarei o termo abrangente Português Língua Não Materna.

5 Refiro-me ao trabalho que realizava antes na Extensão da UFMG.

A partir de um olhar embasado pela sociolinguística laboviana, tendo por livro de cabeceira a obra de Weinreich, Labov e Herzog (2001), bem como os vários autores que nela se inspiraram – Tarallo, Bagno, Bortoni-Ricardo, Faraco, Mollica, Yone Leite, Dinah Callou, só para citar alguns –, não foi difícil perceber que se tratava de uma “heterogeneidade” linguística e cultural. Uma heterogeneidade constituída por estudantes vindos de vários países e de várias regiões desses países da América Latina⁶:

A América Latina compreende todos os países do continente americano que falam espanhol, português ou francês, bem como outros idiomas derivados do latim. Compreende a quase totalidade da América do Sul, exceto a Guiana e o Suriname, fortemente influenciados pela cultura anglo-saxã. Engloba todos os países da América Central e também alguns países do Caribe como Cuba, Haiti e República Dominicana (A VOCAÇÃO..., 2018).

Ao percorrer o olhar pela sala de aula, à medida que os dias do primeiro semestre na UNILA decorriam, a constatação de que havia “grupos linguístico-culturais” em sala de aula era inevitável: paraguaios sempre se sentavam perto de paraguaios; o mesmo ocorrendo com os colombianos, bolivianos, peruanos etc. Sendo que, caso não houvesse mais ninguém na sala do “grupo linguístico”, acontecia até o isolamento. Uma situação bastante diferente da qual vivenciei com estrangeiros e intercambistas⁷ em outro contexto, onde os estudantes se agrupavam por cursos ou por afinidades pessoais. O interessante é que muitos deles eram do mesmo curso.

O senso comum tende a interpretar esse comportamento pelo lado do preconceito em relação ao diferente. Contudo, percebo nesse momento mais uma questão de “identificação” (HALL, 2000) do que de “identidade cultural” (HALL, 1990). Uma vez feita essa constatação, minha ação foi a de favorecer agrupamentos de múltiplas origens, levando em consideração e tendo a forte crença na ideia da integração. Integrar, considero, não é apenas colocar lado a lado no mesmo espaço, mas levar à interação linguístico-cultural (MAIA, 2008).

Atualmente, após alguns semestres de trabalho com esses estudantes, posso afirmar que esses agrupamentos se dão mais em função de os alunos se ajudarem nas tarefas em sala de aula, por compartilharem uma língua comum e por poderem se ajudar na compreensão das aulas e dos conceitos, além de facilitar a realização de tarefas, do que propriamente de questões de alteridade.

Se é um fato que nos primeiros dias de aula alguns estudantes são portadores de uma “identidade cultural” relativa à sua nação (HALL, 1990), com o decorrer do semestre é notável como vão compreendendo que são “irmãos”, filhos da América Latina. Todavia, não significa que tenham sua identidade nacional “diluída”, se pensarmos na proposição de Bauman (2001), mas que a têm ampliada, enriquecida, na ótica do que afirma Maia (2008). Isso, todavia, não se dá apenas devido às aulas de Português, mas também aos temas desenvolvidos em outro espaço: as aulas de Fundamentos de América Latina, que, por sua vez, podem acontecer em Língua Portuguesa ou em Língua Espanhola - os dois idiomas oficiais da UNILA⁸.

6 Mais sobre o conceito de América Latina, sua origem e controvérsias no site <https://unila.edu.br/conteudo/voca%C3%A7%C3%A3o-da-unila>.

7 Também estrangeiros, estes alunos são chamados de intercambistas devido à modalidade de relação com a universidade.

8 Português e Espanhol Língua Adicional, Fundamentos de América Latina e Filosofia são disciplinas consideradas do Ciclo Comum de Estudos. Os estrangeiros estudam português e os brasileiros estudam espanhol. Todos os acadêmicos devem ter essas disciplinas a partir do primeiro semestre. Há controvérsias, tanto devido à dificuldade de se estabelecer uma metodologia única para o professorado de línguas estrangeiras, quanto pela ansiedade de ver os estudantes avançando nas disciplinas de cada curso. Todavia, o saldo tem sido muito positivo, dentro do projeto bilíngue e latino-americano da universidade.

Ensinar língua, cultura e identidade

O contexto então era esse: um alunado diversificado em suas nacionalidades e, por vezes, em seus estudos. A primeira turma que tive foi predominantemente de Engenharia Civil. A segunda já foi bastante mesclada: Biologia, Economia, Política, Geografia. A terceira, predominantemente de Medicina, com estudantes de Saúde Coletiva e alguns alunos de Engenharia e um aluno de Arquitetura.

Na UNILA, nós, docentes, temos o combinado de não acompanhar turmas no grupo de ensino de línguas adicionais, para atendermos a todos os alunos de todos os cursos, por vezes ficando-lhes facultativo em que turma se inscrever. São abertas turmas por cursos, mas, devido ao número de acadêmicos e de professores, algumas junções são feitas, em nome inclusive de um dos tripés dessa universidade: a interdisciplinaridade.

As questões que se apresentavam eram várias: 1. Que método usar para que esse alunado adquirisse o mais rápida e satisfatoriamente possível a língua da qual precisariam em todos os seus estudos? 2. O que privilegiar? A fala? A escrita? A escuta? A leitura? 3. Que visão de avaliação adotar?

A única coisa palpável naquele momento era a proposta da equipe de desenvolver um projeto pedagógico sobre a América Latina e, a partir desse eixo temático, trabalhar questões de língua estrangeira.

Eu estava consciente da especificidade do público-alvo das minhas aulas, estudantes com diferentes níveis de recepção e de produção de Língua Portuguesa, desde alguns paraguaios de Ciudad del Leste e argentinos de Puerto Iguazú que, por morarem nessas cidades fronteiriças tinham acesso ao Português na televisão e no rádio, até casos extremamente opostos, estudantes paraguaios e bolivianos, mais falantes de Guaraní e Aimará do que mesmo de Espanhol. Se os estudantes fronteiriços já possuíam uma fala e uma escuta razoáveis, por vezes até muito boa, por outro, o oposto se dava com os demais. Se por um lado havia para o primeiro grupo maior necessidade de aprender a escrita e as peculiaridades do código escrito em Português, por outro lado, o segundo grupo demandava tudo e um pouco mais. A despeito destas diferenças, estavam todos agrupados no nível básico, no início do primeiro semestre, antes de fazerem o exame de nivelamento, que pode liberá-los de cursar a disciplina, por já apresentarem o domínio necessário, ou redistribuí-los para as turmas específicas para seu nível de conhecimento.

Além dessa diversidade quanto aos níveis e demandas de aquisição, eu tinha consciência da limitação dos vários métodos propostos para o trabalho de aquisição de línguas estrangeiras⁹. A mera tradução ou memorização, do método gramática-tradução ou do método direto; a aquisição de estruturas dosadas em níveis dos métodos estruturais (audiovisual, áudio-oral) e até mesmo as limitações da abordagem comunicativa eram desafios a serem vencidos. Optei por ir “criando” uma metodologia, com embasamento na literatura em ensino de língua não materna e na literatura linguística, principalmente a voltada para a sociolinguística laboviana, que me norteou acima de tudo, além de sempre manter o fazer em sala de aula voltado para o “respeito” às diferenças linguísticas e diversidades interculturais. Além disso, também tive embasamento da literatura de questões educacionais, como a avaliação.

Aproveitando antigos conhecimentos do método audiolingual, mas fazendo uma atualização de conhecimentos, surgiu a ideia de usar vídeos, uma vez que seriam oferecidas imagens e a fala como *input*. Outra questão se levantou: que vídeo usar? Apesar de ter uma carga horária de quatro

9 Sobre a questão dos métodos, ver Leffa (1988), Maia & Bemfica (2016).

horas/aula diária, duas vezes por semana, observando que a Psicologia diz que o máximo que se consegue prestar atenção em um documentário ou texto narrado é de três minutos, optei por vídeos de no máximo cinco minutos, dentro do tema previsto. Seguindo um eixo temático, a partir de temas relevantes para o alunado, os vídeos atenderiam à demanda de, em cada aula, trabalhar a escuta, às vezes a leitura da legenda, e a repetição, quando necessária, de algumas palavras e estruturas, bem como a compreensão e a produção oral.

Uma vez definido que trabalharíamos a partir de um eixo temático, prevendo que nas aulas seriam explorados tópicos intercalados com questões gramaticais, assim o fiz na minha primeira turma na UNILA. Começamos vendo o conceito de América Latina. A língua foi aparecendo como um todo, sem foco em nenhum tempo verbal, nem constituinte oracional. Uma aluna paraguaia, que não sabia nada de português, mais falante de guarani do que de espanhol, fazia gestos mostrando que não entendia nada. Ela dizia: “Não escuto”. Eu respondia que ela iria se acostumar. De fato, decorridas duas semanas, a acadêmica começou a “ouvir”, a distinguir palavras, expressões e fonemas.

É de se pensar que a imersão linguística ajuda. Porém, até certo ponto. O que geralmente acontece é que os estrangeiros, conforme os alunos me reportam, têm acesso efetivo ao português nas aulas de línguas. Primeiro, porque andam e estudam em “grupos linguísticos”. Por estudarem numa universidade bilíngue, esses estudantes podem falar em espanhol com os professores brasileiros e também usar o idioma em atividades e provas. Isso no nível da produção. No nível da recepção, há disciplinas ministradas por professores latino-americanos e espanhóis, bem como por brasileiros. Ademais, os alunos podem ter acesso ao rádio – que muitas vezes toca mais músicas em inglês do que em português –, mas também podem sintonizar estações de rádio do Paraguai e da Argentina e assistir à televisão, que também oferece programas do Paraguai e da Argentina. Deste modo, a imersão só será efetiva se esses estudantes se esforçarem em aproveitá-la. Esse é um incentivo que faço reiteradas vezes, desde o primeiro dia de aula.

Pode-se pensar ainda no contato com os estudantes brasileiros. O que tenho afirmado na universidade é que não basta estar lado a lado de um falante de outra língua para aprendê-la (RICHARDS; RODGERS, 1999). Se, por um lado, há um “constrangimento” dos brasileiros – que sofrem com o mito de “falar errado, de não saber falar a própria língua” na hora de usar o espanhol –, por outro, há o “constrangimento” dos hispanos em se comunicar em sua variedade com os brasileiros, que terão muita dificuldade de compreendê-la, inicialmente, dependendo da região de onde ambos os falantes vieram. Essa relação precisa ser favorecida. Faço isso a partir da defesa da diversidade linguístico-cultural, à medida que as aulas vão acontecendo. De fato, já no primeiro dia combino com eles: “ninguém aqui fala errado”; “Não há erro” (MAIA, 2009; SILVA, 2011) e explico conceitos sociolinguísticos que os levam a compreender o que quero dizer. Entretanto, quebrar a resistência contra a tradição estruturalista de “certo” e “errado”; de “padrão” e “não padrão” demanda pelo menos o trabalho de um semestre. Lanço o desafio e os estudantes, a cada aula, vão descobrindo do que estou falando, nas mínimas ações, no fazer em sala de aula, em cada reflexão que fazemos a cada tema que vemos.

A questão do método

Uma vez descrito o contexto de onde ocorrem as aulas, o público-alvo e demais variáveis, entro agora em uma reflexão específica sobre a questão do método.

Como já foi dito, atender à demanda específica de estudantes que muitas vezes entram na UNILA sem nenhum conhecimento de português – e que precisam dominar essa língua rapidamente – requer um trabalho bastante eclético. O ensino de língua e cultura precisa ser um amálgama em todas as aulas. Desde a primeira turma venho construindo uma forma de favorecer a aprendizagem de português, tendo por meta seguir princípios que coloquei para mim mesma:

1. Começar as aulas propondo um grande tema, o qual será subdividido de acordo com as demandas temáticas do(s) curso(s) do alunado do semestre. Essa prática, iniciada em outro contexto de ensino e com outro público – mais especificamente no trabalho com EJA (Educação de Jovens e Adultos) – na realização de projetos, que depois descobri tratar-se de “pedagogia de projetos”, sempre se mostrou produtiva. Consiste em ir “ramificando” e entrelaçando as formas lexicais, os campos semânticos, “testando” a produção fonética e “criando” a construção sintática à medida que se desenvolve um tema e seus subtemas. Ellis (1994, p. 87 apud LEIRIA, 2004, p. 17) nos diz que:

Conhecimento novo pode ser adquirido diretamente na sua forma implícita. Isto é, com certeza, o que deve acontecer na maior parte da aquisição de uma L2 mesmo em situação de ensino formal. O processo de aquisição de uma língua seria impossível se cada uma das milhares de regras que constituem a sua gramática tivesse que ser previamente aprendida através de conhecimento explícito. É muito mais razoável assumir que se pode adquirir regras como conhecimento implícito na primeira instância.

Desse modo, com essa prática eu sempre levei em consideração os conhecimentos prévios da língua materna de meu alunado, ou de outras línguas, bem como o conhecimento de mundo de que são portadores, tão importante em cada aula, externado e compartilhado via produção oral ou escrita, que faz fluir a aprendizagem, tanto na aquisição quanto no uso de uma Língua Adicional, Segunda etc.

2. Aproveitar o tempo diário ao máximo, dividindo-o em ouvir, ler, falar e escrever, interagir e levar ao posicionamento perante um público. As quatro habilidades tradicionalmente visadas no método audiovisual, um dos mais famosos no ensino de línguas estrangeiras, não seriam suficientes no contexto da UNILA. Tampouco a ideia de “comunicação”, própria da Abordagem Comunicativa, o seria. Daí o uso que faço da palavra “interação”, a qual sempre nos remete ao contexto de “alteridade”, em que o EU por si é incompleto, só se completando no OUTRO. O EU seria assim a cultura, o nacionalismo originário de cada estudante, que se completa no compartilhamento de ideias, conhecimentos, culturas com o OUTRO. Todavia, sem se tornar “amorfo” ou moldável (na analogia do líquido usada por Bauman), mas a partir de seu crescente autoconhecimento, tendo mais e mais ampliada a capacidade de conhecer de compreender e de respeitar a si e ao outro.

3. A cada aula, uma quebra de preconceito a partir do tema abordado. Esse princípio é uma constante em minhas aulas, pois, à medida que temas polêmicos são abordados, pontos de vista são expostos e preconceitos, quer herdados, construídos ou imaginados, são colocados em evidência. Há a necessidade de uma intermediação constante para que o respeito às diferenças (MAIA, 2008) seja constantemente estabelecido.

4. Trabalhar a gramática como um todo, focalizando aspectos quando se fizerem necessários¹⁰.

Ao planejar as aulas a partir de temas, posso dizer que o foco não está em ensinar conteúdos gramaticais de modo estanque e progressivo, apesar de haver uma preocupação com qual tempo verbal predomina ao abordar determinado tema e não outro. Por exemplo, no primeiro dia de aula, ao nos apresentarmos, ocorre com mais frequência o uso de ser, estar, ter, gostar, dentre outros no presente do indicativo do que quando abordamos o tema "Como estarão os rios em nosso planeta daqui há dez anos?". Todavia, já no primeiro dia de aula, durante a apresentação, é passível de aparecerem formas verbais no perfeito, imperfeito, futuro, dependendo do que o estudante quer falar sobre si. A aula se pauta no desenvolvimento do conhecimento *receptivo* e *produtivo* (RINGBOM, 1985), a partir do uso da língua real. Sem dúvida todos são mais expostos à *recepção*, pois a dinâmica consiste em ouvir cada colega falar, de modo que fica também favorecida a *produção oral*. A *produção escrita* pode ocorrer antes da *oral*, no período preparatório para a exposição para o coletivo, de forma que há muito acesso ao léxico e demais componentes gramaticais (*input*) antes de tudo. De certa forma, vejo que me apoio no que diz Krashen (1985) sobre o *input* fornecido com esse tipo de trabalho. De modo que o resultado esperado (e alcançado) é uma *aquisição acelerada* da língua não materna, junto a um aprendizado objetivamente pensado e mediado.

5. Nunca esquecer que estou formando cidadãos para a América Latina, bem como para um mundo globalizado. Desde meu primeiro dia de aula na UNILA desenvolvo temas voltados para a América Latina, partindo da noção conceptual, seguindo pelas controvérsias. No cotidiano, é tão comum ouvirmos falar de América Latina que o conhecimento sobre ela parece estar ao alcance de todos. Todavia não está. Faz-se necessário abordar sua descoberta sob a ótica hispânica, portuguesa e inglesa para a ruptura de nacionalismos extremistas, para favorecer a meta de integração universitária e ir para além dela, ou seja, para ampliar o olhar de cada estudante em nível pessoal e em sua área de atuação: saúde, economia, política, arquitetura, geografia, engenharia etc.; o que leva a propostas de projetos, em âmbito até mesmo global. É interessante como acabamos concluindo que somos todos *seres humanos* habitantes de um planeta único e limitado, com as mesmas necessidades e possibilidades.

¹⁰ Aprendi a pensar a necessidade e a possibilidade de abordar essas habilidades numa mesma aula em formação feita no projeto EDUCONLE (FALE/UFMG), ao longo de 2012, no qual fui a única professora de PLE. Meus eternos agradecimentos a esse projeto.

Considerações finais

Ao usar de uma linguagem simples, ao expor reflexões pessoais sobre o ensino de Português Língua Não Materna buscando abarcar o “quando/como/onde/para quem/com que meios” embasadas em teóricos e ilustradas pela prática cotidiana, procurei mostrar neste capítulo que esse pode ser um trabalho extremamente prazeroso e rico.

Se por um lado Leiria (2004, p. 27) afirma que “uma prática pedagógica que ponha a tônica na recepção, antes de passar à produção, será muito vantajosa. [...] permitirá ao falante armazenar informação suficiente acerca do novo sistema, que o conduzirá a uma produção mais próxima da língua-alvo”, por outro, esse relato busca pôr em evidência que uma tônica praticamente simultânea em produção e recepção apresenta ainda mais ganhos para o aprendiz de língua não materna.

Busquei mostrar também que esse trabalho pode ser o meio pelo qual a formação cidadã pode ser a prioridade, para além dos conteúdos catedráticos que vêm sendo trabalhados geralmente em sala de aula de ensino de língua estrangeira.

Na literatura de ensino de língua estrangeira, esse trabalho assemelha-se ao que nomeiam de *content and language integrated learning*¹¹, que em português seria *ensino integrado de conteúdo e língua*, diferenciando em que eu não abordo “conteúdos”, mas temas relacionados aos cursos dos alunos, sob a ótica da variação.

Venho descobrindo que minhas leituras sobre Krashen (1985) tiveram ressonância. Principalmente no que diz respeito à hipótese do *input*, uma vez que minha maior preocupação é garantir aos discentes estrangeiros uma rápida e satisfatória aquisição de português. É também a partir desse autor que diferencio aprendizagem e aquisição, e invisto na questão do filtro afetivo.

Não é fácil falar da própria prática, mas se tem dado resultados satisfatórios, dignos de chegar ao alcance de outros que a buscam, faz-se necessário. Foi o que tentei neste texto.

11 <http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-what-is-clil/500453.article>.

Referências

- A VOCAÇÃO DA UNILA. Foz do Iguaçu: UNILA, 2018. Disponível em: <https://unila.edu.br/conteudo/voca%C3%A7%C3%A3o-da-unila>. Acesso em: 5 jan. 2016.
- BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade líquida*. Plínio Dentzien (trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. Disponível em: <https://amodernidadeliquida.wordpress.com/2014/12/06/livro-modernidade-liquida-em-pdf>. Acesso em: 5 jan. 2016.
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.
- HALL, Stuart (org.). *Representation: cultural representations and signifying practices*. Londres: Sage/The Open University, 1990.
- KRASHEN, Stephen. *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman, 1985.
- LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.
- LEIRIA, Isabel. Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. Idiomático. *Revista digital de didática de PLNM*, n. 3, 2004. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.
- MAIA, Francisca Paula Soares; BEMFICA, Shirlene. Métodos de ensino de língua estrangeira: contextos históricos e aplicabilidade. In: Luís Gonçalves (org.). *et al. Métodos de ensino de língua estrangeira: contextos históricos e aplicabilidade*. [S. l.]: Boavista Press, 2016. p. 51-60.
- MAIA, Francisca Paula Soares. O “erro” linguístico a partir de uma perspectiva sociolinguística laboviana. In: CICLO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM – CIEL, 5., 2009, Ponta Grossa. *Anais [...]*. Disponível em: <http://api.ning.com/files/lrBwW2Aot0WGeNFSOK1GsBzLCPqjDFeAm3NV7PcJbVyznB6PJPBhK1oJquLAudoTjDqJ7suDelzEA4kqqVbdfXtvPkbP33l/FranciscaSoaresMaia.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2016.
- MAIA, Francisca Paula Soares. Sociolinguística: conhecimentos para a compreensão da pluralidade cultural do português do Brasil. In: ABRALIN EM CENA PIAUÍ, 2008, Teresinha. *Anais [...]*. João Pessoa: Ideia, 2008. v. 2, p. 591-604.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

RINGBOM, Hakan. *Foreign language learning and bilingualism*. Finlândia: Abo Akademi, 1985. 201 p.

ROTTAVA, Lúcia. Português como língua terceira (L3) ou língua estrangeira (LE) adicional: a voz do aprendiz indicando identidade. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 81, p. 81-98, 2009. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2233/2200>. Acesso em: 11 jan. 2016.

SILVA, José Pereira da. O conceito de erro em Sociolinguística. *Revista da Academia Brasileira de Filologia*, n. 9, p. 110-115, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/abf/rabf/9/110.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2016.

VIGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Marcos Bagno (trad.). São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

O ensino de PLE no exterior: reflexões e perspectivas

Terezinha Juraci Machado da Silva

Neste artigo, apresentaremos algumas reflexões acerca do ensino e aprendizagem de PLE (Português Língua Estrangeira), tomado como área de ensino, através de um relato de experiência com Português para crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental em um Colégio Experimental de Assunção, no Paraguai.

Em seguida, discorreremos sobre as dificuldades e as políticas estabelecidas, tendo em vista o desenvolvimento dessa área no exterior, sublinhando ainda o desafio e a necessidade de implementar um programa para preparação e capacitação de professores locais, por meio de formação continuada, para que possam dar seguimento à promoção da língua portuguesa e à divulgação da cultura brasileira, atividades as quais desenvolvemos enquanto leitores do MRE (Ministério das Relações Exteriores do Brasil) em países estrangeiros.

Ensino e aprendizagem de PLE

Embora o ensino do português para estrangeiros não seja recente, a disciplina de Português Língua Estrangeira (PLE) é, no entanto, medianamente jovem. Razão pela qual ainda são necessários maiores estudos e pesquisas que contribuam para a elaboração de metodologias, livros e materiais didáticos apropriados ao público e aos segmentos envolvidos, especialmente no que diz respeito à formação de professores nessa área, na qual constatamos uma grande carência.

Ao longo de alguns anos, investigadores e professores vêm se dedicando ao apaixonante tema que é o ensino e aprendizagem de PLE (Português Língua Estrangeira) no mundo, aliando língua e cultura, língua e história, nos diferentes níveis de ensino, objetivando um aprendizado da língua portuguesa que não se resume somente à sala de aula, mas que também contemple intercâmbios culturais, que dia a dia tornam-se cada vez mais frequentes e indispensáveis no contexto das línguas estrangeiras em geral.

Pessoas de diversas nacionalidades, como europeus, americanos e hispano-americanos, vêm passando por processos de imersão na língua-alvo, tanto no Brasil, como em seus países de origem, abrindo-se, desse modo, um novo mercado de trabalho para esses interessados, bem como estimulando a produção de material didático para os investigadores da área.

Sendo assim, não temos dúvidas de que o ensino e aprendizagem de português para estrangeiros não pode se limitar ao ensino da língua. A promoção do diálogo com a diversidade cultural brasileira permitirá uma mútua compreensão intercultural e uma aprendizagem baseada não só nas diferenças, mas também nas aproximações linguísticas e culturais, conforme afirma Ortiz, em *Língua e Cultura no Contexto de Português Língua Estrangeira* (2010, p. 204), ao abordar a importância dos elementos culturais em sala de aula, uma vez que esse fator, segundo a autora, “*aproxima pessoas de comunidades linguísticas diferentes, podendo ajudar a eliminar estereótipos, desmistificar diferenças e costumes e reduzir choques culturais, ao mesmo tempo em que permite ao indivíduo refletir sobre a sua própria cultura e fortalecer seus laços com ela*” (grifos no original).

O texto aqui apresentado está baseado em minha experiência de dez anos como leitora, profissional responsável por divulgar a cultura brasileira e o ensinar a língua portuguesa no exterior, através do Programa de Leitorado, uma parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) e o Ministério das Relações Exteriores (MRE). Trata-se de uma reflexão abreviada que procura levantar algumas considerações sobre o ensino de PLE tomado como área de ensino, levando em conta um conjunto de fatores que condicionam o ensino e a aprendizagem do Português no exterior.

PLE para crianças, um projeto inovador em Assunção, no Paraguai

Este artigo compartilha, ainda que sumariamente, uma experiência de aproximação dos alunos do Ensino Fundamental do Colégio Experimental Paraguai-Brasil (CEPB) com a língua e a cultura brasileiras, em diferentes níveis escolares – jardim, pré-escola, 1^{as}, 2^{as} e 3^{as} séries – por meio de atividades organizadas para a promoção e desenvolvimento do Português como Língua Estrangeira (PLE) em Assunção, no Paraguai.

A criação do projeto ora mencionado remonta ao evento que criamos, denominado Semana Verde Amarelo, iniciado em setembro de 2010, por ocasião da Semana da Pátria. Nesta semana, juntamente com os professores de artes plásticas, música e dança, desenvolvemos atividades de integração cultural com alunos das séries mais avançadas da instituição, que já tinham português no currículo. Nesse contexto, surgiu-me a ideia de realizar um minicurso básico de português para professores das séries iniciais (1^a série, pré-escola e jardim). Mantivemos alguns encontros, mas a proposta não teve continuidade naquele momento, diante da incompatibilidade de horários dos professores. Como segunda tentativa, decidi investir em um trabalho que focalizasse diretamente os alunos das séries iniciais, no qual as professoras poderiam estar presentes na sala de aula e, assim, participar do processo junto aos seus alunos, sem a necessidade de um horário especial. Apresentei, então, um projeto piloto de PLE para as séries iniciais do Ensino Fundamental, jardim e pré-escolar, 1^a, 2^a e 3^a séries, que teve início em 2012, com a participação dos respectivos docentes, perfazendo doze turmas, dos turnos da manhã e tarde. Dessa forma, os alunos e seus professores passaram a se apropriar pouco a pouco e prazerosamente do português e da cultura brasileira.

O projeto de PLE para séries iniciais, enquanto intercâmbio de língua e cultura, foi centrado principalmente no aprendiz e no seu desempenho, de modo a atingir competências comunicativas básicas em situação crescente de uso da nova língua, de acordo com a série e faixa etária, por meio de atividades lúdicas específicas, conforme os objetivos programados para cada atividade de aula.

Desse modo, os alunos de 1^{as}, 2^{as} e 3^{as} séries do Ensino Fundamental, sob a minha orientação, através de um trabalho tanto coletivo como individual, passaram a familiarizar-se com o português e a cultura brasileira, aprendendo por meio de experiências práticas com a língua e atividades lúdico-comunicativas desenvolvidas em aula. Todos foram bastante motivados por seus professores, que também se inseriram como aprendizes na execução das tarefas propostas.



FIGURA 1 – Ensino PLE para crianças 3^a série, uma das atividades desenvolvidas em sala de aula com a literatura infanto-juvenil (2014).

Fonte: a Autora (2014)

Importante salientar que as crianças em fase de alfabetização da língua materna, jardim e pré-escolar também passaram a ter o português como língua estrangeira (PLE), o que oportunizou uma integração interdisciplinar bastante interessante, uma vez que as professoras das quatro turmas, manhã e tarde, desse nível, se agregaram ao projeto de aquisição da nova língua com seus alunos ao longo de todo o processo. Incluímos, portanto, nesse projeto, a título experimental, os níveis de jardim e pré-escolar como proposta de sensibilização para a aprendizagem de português – que os alunos teriam nos anos seguintes – através de atividades lúdicas com música, desenhos, jogos e brincadeiras em português.

A literatura infanto-juvenil brasileira, entre outros, foi um dos elementos provocadores e norteadores do projeto, que tinha por finalidade não apenas a aprendizagem do idioma, mas também a sensibilização das crianças para a leitura através do lúdico, do imaginário e da fantasia. Utilizando textos originais na língua-alvo, de acordo com as suas faixas etárias, buscamos estimular a curiosidade dos alunos em descobrir universos por meio da literatura infantil também em sua língua materna.

Até o momento em que estive dirigindo o projeto, a receptividade e a resposta por parte dos alunos e dos professores envolvidos foram muito positivas e gratificantes. Os pais, que também se envolveram em algumas atividades, deram especial apoio ao desenvolvimento do projeto, o qual continua sendo aplicado – em que pese algumas dificuldades encontradas, tendo em vista meu retorno ao Brasil, quanto à contratação de um docente local capacitado para essa tarefa específica de ensino-aprendizagem de PLE para crianças. A semente foi lançada e, certamente, germinará.

Formação de professores de PLE

A abertura de fronteiras, na era da globalização, da livre circulação de bens e serviços e da diversidade cultural na aprendizagem são elementos sumamente importantes diante dessa abertura para conhecer e reconhecer o outro, enquanto forma de ver o mundo além-fronteiras. Nessa medida, o interesse voltado para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, na atualidade, também está vinculado à globalização – processo pelo qual se intensificam os fluxos econômicos e contatos interculturais. O português é, hoje, a oitava língua mais falada do planeta, terceira entre as línguas ocidentais, após o inglês e o castelhano, e é idioma oficial em oito países de quatro continentes.

Assim sendo, devido ao grau de importância adquirido e seu uso por um número significativo de falantes no mundo, a língua portuguesa vem aos poucos se fortalecendo nas grades curriculares de universidades brasileiras e estrangeiras, por meio de políticas que o governo brasileiro, especialistas e pesquisadores na área vêm estabelecendo com diversos países, no sentido de ampliar e suprir a insuficiente capacitação de formadores de PLE no exterior.

Alguns projetos pontuais como os da licenciatura em Ensino de Português, da Universidade Nacional de Assunção (UNA), implantada há cinco anos, onde atuei como leitora até 2015; o do curso de Professorado da Universidade Nacional de Córdoba (UNC), Argentina, na qual fui leitora por cinco anos; o da licenciatura em Ensino de Português como Segunda Língua da Universidade de Brasília; e o da especialização em PLE na Universidade Federal do Pará, entre outras instituições universitárias, ainda poucas, estão todos focalizados na formação docente, com a finalidade de incrementar o interesse dos estudantes por essa área, no Brasil e no exterior.

Certamente que a conclusão de um curso de PLE não é suficiente para uma formação docente. Torna-se imprescindível a formação continuada, a fim de que os professores possam pôr em prática os conhecimentos adquiridos e se manterem atualizados, enquanto processo permanente de capacitação docente. Dentro dessa atualização, deveriam estar contemplados, entre outros, componentes como a modernização dos currículos, o acesso a fontes de pesquisas, bem como o emprego das novas tecnologias, adequadas às realidades do ensino de PLE; todos elementos importantes para uma necessária e permanente qualificação docente.

Considerações finais

Nestas breves considerações, onde destaco a relevância da Língua Portuguesa no mundo globalizado – a qual é um inquestionável ponto de contato e integração no cenário internacional, além de estratégia política de divulgação e promoção da língua e cultura brasileiras no exterior –, aponto para a necessidade de capacitação e formação continuada dos docentes brasileiros e estrangeiros, comento sobre os poucos cursos de PLE oferecidos no Brasil, bem como ressalto o tema ensino-aprendizagem do Português Língua Estrangeira (PLE) na escola. Todos esses temas apontados me permitem também refletir sobre a questão dos materiais didáticos e a dificuldade para se trabalhar com o aluno no exterior, tendo em vista seu alto custo e o acesso para aquisição desses materiais.

Congressos, seminários, encontros e simpósios no Brasil e no exterior são, da mesma forma, pontos de vital importância para a troca de experiências entre docentes de todos os lugares, prestando o apoio possível para amenizar problemas e situações de toda ordem sobre o desenvolvimento do ensino-aprendizagem do PLE. Entre eles, citamos o Congresso da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (CONSIPLE), organizado anualmente e que tem entre seus objetivos incentivar o ensino e a pesquisa na área de Português como Língua Estrangeira (PLE) e Segunda Língua (PL2) e implementar a troca de informações e contatos profissionais entre instituições e associações interessadas em PLE e PLE2.

Concluindo, em que pese alguns contratempos, dificuldades e a falta de apoio por parte dos organismos oficiais brasileiros, como algumas embaixadas e instituições universitárias, a língua portuguesa vem se evidenciando em grande medida para além da problemática referente à necessária capacitação docente, graças à dedicação dos inúmeros profissionais atuantes na área que, dentro de suas possibilidades, muitas vezes precárias, vêm ao longo dos anos direcionando essa matéria aos aprendizes estrangeiros, promovendo a língua e cultura brasileira no desempenho de suas funções onde quer que estejam e inserindo também o ensino de PLE nas grades curriculares nacionais.

O processo de formação, capacitação, ensino e aprendizagem não cessa nunca, bem como as pesquisas sobre PLE, podendo ser compreendido como uma ação política, razão pela qual estamos sempre em constante busca de novas técnicas, teorias, métodos e metodologias que suportem e contemplem uma interação mútua dos aspectos culturais, através da língua-alvo.

Ensinar, pois, a língua portuguesa, principalmente no exterior, é transitar por culturas diversas, é uma via de mão dupla, por comportar a aprendizagem de quem ensina e a de quem aprende, num intercâmbio permanente de descobertas, encontros e reencontros imprevisíveis de **Eus**.

Bibliografia sugerida

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. *APLIEMGE: Ensino e Pesquisa*, Belo Horizonte, n. 1, p. 29-41, 1997.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *O ensino do português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino*. Brasília, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8435926-O-ensino-de-portugues-como-lingua-nao-materna-concepcoes-e-contextos-de-ensino-jose-carlos-p-almeida-filho-universidade-de-brasilia.html>. Acesso em: 7 jan. 2014.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2010.

El sistema de conocimientos socioculturales: un recurso didáctico para los estudiantes de español Lengua Extranjera (ELE)

María Victoria Socorro Castillo

Introducción

El objetivo fundamental de este artículo es poner de relieve los componentes esenciales del sistema de conocimientos socioculturales y su aplicación en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE en contextos de inmersión en la Universidad de Oriente, localizada en la ciudad de Santiago de Cuba.

El aprendizaje de la cultura meta ofrece a los estudiantes un mayor nivel de funcionamiento en un primer acercamiento con la realidad cubana, favorece su desempeño en el intercambio comunicativo y beneficia su proceso formativo a partir de la explicitud del elemento de contextualización desde una visión integral y concreta. Como componente esencialmente procedimental y actitudinal, tiene sus estrategias con vistas a desarrollar la interacción y potenciar la autoidentidad en los estudiantes. Teniendo en cuenta estos elementos, consideraremos, primeramente, algunos principios fundamentales con el objetivo de resaltar ciertos aspectos; posteriormente, mostraremos algunas implicaciones metodológicas presentes en las estrategias y, en particular, en los materiales didácticos.

Este interés proviene de mi experiencia como profesora en la disciplina que he impartido desde que comenzaron en el centro los cursos especializados de Turismo científico, hasta la actualidad, y he elaborado tanto programas como materiales didácticos para la enseñanza de español como lengua extranjera.

¿De qué trata el sistema de conocimientos socioculturales?

Muchas son las definiciones relacionadas con el sistema de conocimientos socioculturales, conocimiento del contexto sociocultural, sistema de relaciones de carácter cognitivo entre los conocimientos y las habilidades (GIOVANINI *et al.*, 1996); sin embargo, no es nuestro objetivo examinarlas aquí, sino que, en su lugar, analizaremos el contexto sociocultural y comunicativo inherentes al sistema de conocimientos socioculturales.

El proceso de aprendizaje está centrado en el aprendiz y su contacto con el *contexto sociocultural* de la comunidad en que vive, en particular por ser el entorno que vincula las experiencias vivenciales de los estudiantes con los contextos específicos en que interactúan. Lo anterior significa que, en este proceso permanente de relación y comunicación entre personas, es necesario potenciar los símbolos de identidad cultural cubanos de la comunidad, orientando la selección cultural a las necesidades del estudiante en la realidad a partir de diversos componentes locales, así como de investigaciones que han aportado resultados interesantes desde un ámbito interdisciplinar antropológico en el cual se perfilan varios enfoques. Desde la perspectiva de las ciencias sociales, como en la Sociología, la Psicología, la Historia, entre otras investigaciones sociopsicológicas, obras literarias y personas representativas que abordan la realidad social cubana, se comprueba el papel que desempeña el conocimiento de cómo es el cubano a partir de elementos objetivos y subjetivos que lo caracterizan y que se transmiten en la interacción social.

Por su parte, la perspectiva lingüística enfatiza en los rasgos socioculturales del habla coloquial del español de Cuba, y en especial el español hablado en Santiago de Cuba, como variante nacional presente en las dinámicas de construcción y negociación de significados, mediados por las normas de interacción y estrategias de cortesía entre los hablantes. Los estudios respecto al país se refieren a los niveles fónico, morfosintáctico y léxico (CAUSSE; REYES, 2001) considerados, fundamentalmente, recurrentes en la medida que reflejan los recursos lingüísticos tipificadores de un estilo de habla determinado en la interacción comunicativa con una multiplicidad funcional, y en diferentes situaciones, como muestras del uso, por parte de los cubanos, de la lengua culta/popular/familiar/vulgar.

Contexto sociocultural

Siguiendo la lógica del contexto cultural, la organización tradicional de los cursos de ELE en la universidad se hacía de forma folclórica a partir de los ámbitos de cultura legitimada y académica (tradiciones, costumbres, manifestaciones y productos culturales generalmente escogidos) que no le servían al aprendiz en sus relaciones sociales. Por esa razón se propone el reconocimiento de *los símbolos de identidad cultural en el contexto sociocultural cubano* que distingue cada uno de los ejes que los integran, o sea, patrones de comportamiento, creencias y valores.

En los manuales existentes es frecuente asociar la cultura con el sentido de civilización (FERNÁNDEZ PÉREZ *et al.* apud ROMERO, 2000), de las tradiciones y costumbres (CARCEDO, 1998) y de las creencias y valores (JIMÉNEZ, 2003). El primer ámbito aborda el enfoque a partir de datos

generales observables sobre historia, manifestaciones y productos culturales, y los dos últimos a través de pautas de comportamiento en las interacciones sociales. La propuesta de la autora integra estas dos lógicas y muestra que se las pueden combinar perfectamente y adaptarlas al contexto donde viven los estudiantes, sus objetivos, intereses y motivaciones.

Estos símbolos dinamizan los *patrones de comportamiento* asociados a las diversas relaciones sociales, actividades cotidianas, productos culturales, manifestaciones típicas y *los valores* compartidos en el contexto sociocultural donde se encuentra inmerso el aprendiz, de ahí que nuestros cursos se asocien a cuatro contextos que delimitan los rasgos identitarios nacionales, estos son: las *relaciones familiares*, las *prácticas cotidianas de la comunidad*, las *creencias religiosas populares* y la *tradición histórica*.

Por ejemplo: la familia es el contexto para acceder a los valores familiares propios, a las maneras de relacionarse (con el género, de pareja etc.). De igual manera es recurrente el tratamiento a la economía doméstica, el machismo, la emigración, la estructura familiar, entre otros.

Constituyen *patrones de comportamiento* en las relaciones familiares los siguientes:

1. El nivel de vida: salud, educación, economía, alimentación, vivienda.
2. La manera cultural de funcionar las relaciones familiares y las convenciones sociales.
3. La sexualidad dentro del espacio de la familia y la comunidad santiaguera. Símbolos y ritos relacionados con el hombre, la mujer y la sexualidad.
4. La masculinidad del santiaguero. Problemas en el comportamiento por la educación sexual. La infidelidad como manifestación identitaria.

Son *creencias y valores*:

1. Los roles de género tradicionales, diferencias de género en el comportamiento social. Organización social de la familia cubana y de los espacios de mujeres y hombres en la vida cotidiana. La agresividad en el entorno familiar.
2. La solidaridad, el humanismo, la hospitalidad.
3. La condición sexual (lo masculino/lo femenino).

Contexto comunicativo

Además de estos conocimientos, el *contexto comunicativo* activa la perspectiva funcional. En este marco aparecen otros ámbitos cognitivos compuestos por distintas disciplinas que desempeñan un papel fundamental para la integración de estas referencias socioculturales, estos son:

El *ámbito sociolingüístico* marca esta orientación de la acción comunicativa y la interacción, en relación con el texto o discurso a través del registro coloquial, por ser parte indisoluble de la interacción comunicativa y porque vehiculiza la transmisión cultural en el uso real de la lengua, así como la interpretación del significado intencional de los actos de habla.

El desarrollo de unas habilidades cognitivas comunicativas en este ámbito significa tener una aproximación al entorno situacional del discurso más local y directo para poder lograr el éxito

discursivo, de ahí la importancia de desarrollar la capacidad para hacer una adecuada selección del registro, los modos de organización y el dominio de sus estructuras lingüísticas dentro del sistema de conocimientos socioculturales.

El *ámbito pragmático* (considera en el mismo sentido lo textual y lo semiótico) incorpora para la interpretación del texto el contexto donde se sitúa el discurso lingüístico. En el aprendizaje de ELE, el estudio del proceso comunicativo le da todo el protagonismo debido al mayor interés por la capacidad del aprendiz para comprender y producir diversas intenciones comunicativas, privilegiándose así la práctica interpersonal.

La identidad respecto a la comunicación es indisociable de la imagen o cara como valor social que tienen las personas de presentarse a sí mismos y ante los demás. Es evidente, por tanto, el conocimiento sobre el dominio, por parte del aprendiz, del funcionamiento de *la cortesía* (LEECH, 1983). La comunicación crea un espacio de significación que comprende la interacción social-verbal, lo que significa poner en uso la percepción de una serie de reglas sociales, las cuales son tratadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, pero desde principios conversacionales de carácter universal, a pesar de ser un elemento diferenciador importante dentro del ethos cultural en una sociedad dada. Estas reglas se activan en una serie de recursos básicos o *estrategias comunicativas de cortesía* (JIMÉNEZ, 2003). Su reconocimiento debe prestar atención no solo a las intenciones o funciones, sino también a las características del contexto sociocultural que le permita al aprendiz apropiarse del *input* necesario para el logro de una comunicación real.

Por lo tanto, tratar de enseñar este *saber hablar en determinadas circunstancias* (BARROSO, 2004) a través de actos de habla coloquiales conmina a la expresividad y, por ende, al saber tanto denotativo como connotativo del lenguaje que se expresa por medio de recursos lingüísticos predominantemente culturales idiosincrásicos, como son las *unidades fraseológicas* (UF) llamadas también giros, modismos. Según Strässler (apud BARROSO, 2004), estas expresiones son muy útiles en la medida que reducen la complejidad de las interacciones sociales. La relación de la selección con las unidades didácticas se hace según los contextos de uso, con vistas a que el aprendiz comprenda su funcionalidad en la comunicación y así adquiera una mayor dosis de adecuación en el discurso.

En relación con el principio de expresividad, no puede dissociarse del lenguaje el *comportamiento gestual* como complemento inseparable de la intención comunicativa. Para la kinésica, el estudio del lenguaje corporal tiene un peso relevante no solo por ser un indicador de género, sino también por estar connotado socioculturalmente.

De lo dicho anteriormente, se infiere que el desarrollo de las habilidades cognitivas comunicativas que se caracterizan en el plano didáctico por una serie de capacidades, a través de las cuales se manifiestan determinados contenidos funcionales del curso. En esto radica la importancia de la selección de este aspecto de manera que los estudiantes puedan comprender y reflexionar sobre su cultura y la cultura meta. Esto significa que conocer y aprender en un contexto de inmersión cultural implica esencialmente la adquisición de conocimientos y habilidades de relación interpersonal, pero también significa tener en consideración la perspectiva afectiva, a través del desarrollo de habilidades emocionales (CHEN; STAROSTA, 1996 apud VILÀ, 2003) positivas para querer descubrir al *otro* en el encuentro comunicativo intercultural.

El papel de los materiales didácticos en el aprendizaje cultural-comunicativo

En los materiales diseñados para el aprendizaje cultural, se resaltan aquellos aspectos relacionados con dos elementos esenciales: el tratamiento del conocimiento intercultural y la cultura comunicativa.

El conocimiento intercultural: Consiste en conceptualizar la identidad, por parte del aprendiz, en función de una construcción y recreación cognitiva a partir de la apropiación de saberes sobre el contexto sociocultural de la cultura meta en un proceso de intercambio cognitivo dinámico y permanente con carácter interpretativo que dinamiza patrones de comportamiento, valores y creencias de *la familia*, de *la comunidad* y de *las actividades culturales* del país y de la región en que vive inmerso.

En los ejercicios del libro *AVANCELE 3*, “Unidad 2 Los jóvenes, sus prácticas y costumbres” que aparecen en la página 31 y 34, respectivamente, se muestran dos ejemplos de formas de identificación cultural: actitudes, comportamientos, supuestos culturales y la comparación entre la cultura identitaria propia y de la comunidad.

La cultura comunicativa: Los materiales para el aprendizaje cultural-comunicativo están basados en la interacción. Es importante que el estudiante domine los textos coloquiales y conecte sus procesos de acción comunicativa en función de las normas socioculturales para que desarrolle su capacidad para actuar verbalmente de modo adecuado, y su sensibilidad sociolingüística para percibir las unidades lingüísticas de la comunidad a partir de determinar el nivel de habla donde se desarrolla la acción y las exigencias contextuales en el intercambio intercultural.

En los siguientes ejemplos se identifican esquemas en las relaciones sociales, propósitos de los textos de la vida cotidiana, usos coloquiales de comportamiento lingüístico y no verbal en situaciones comunicativas reales.

Ejemplo extraído de la película *Lista de Espera*:

¿De qué manera transcurre esta conversación? Seleccione: persuasión, invitación, ambiente íntimo, insinuación.

— [...] (*Hacen un breve silencio, sosteniéndose las miradas*) ¡No me mires así!

— Él cruza los ojos y hace una mueca con la boca

— (*Ella se ríe, tocándole la cara de arriba abajo, con sus dos manos, muy despacio, él las toma entre sus manos*) ¡Qué feo!

En *AVANCELE 3*, “Unidad 2 Los jóvenes, sus prácticas y costumbres”

Analiza las situaciones que presentan estos jóvenes en su condición de género. ¿Qué puedes deducir de sus palabras (son dos hombres y una mujer) acerca del comportamiento con sus respectivas parejas?

Pon objeciones a las ideas emitidas por ellos si así lo consideras, justificando tu punto de vista. Pág. 39

Las pautas de acción comunicativa no solo están presentes en la reacción ante una variedad de recursos lingüísticos tipificadores del habla coloquial (metáforas, unidades fraseológicas), sino también en el dominio de estrategias comunicativas interculturales a partir de la interpretación de diferentes situaciones.

Remitir a los estudiantes a la contextualización de la actividad 8, correspondiente a la Unidad 1 de *AVANCELE 3*, para analizar secuencias cinematográficas de **Video de familia**. El profesor previamente explicará que una vez terminado de recoger toda la información se reunirán por parejas para discutir y comparar los comportamientos y decidirse por el más difícil y controversial.

El profesor preguntará a los estudiantes aventajados lo que han entendido de lo explicado y él reelaborará sus palabras.

Después, el profesor deberá hacer que los estudiantes produzcan sus resúmenes interpretativos, apoyados en aquellas expresiones utilizadas para este fin (*entonces, lo que dices es que, o sea*). Y se explicará la utilidad del empleo de esta estrategia de resumen interpretativo.

Conclusiones

Patrones de comportamiento y valores culturales actúan en la interacción en el contexto de la comunidad santiaguera para formar en los aprendices, desde el proceso de acercamiento a los rasgos identitarios del *otro*, los modos de actuar en situaciones concretas de intercambio comunicativo e intercultural.

La necesidad de orientar a los docentes en el tratamiento didáctico del sistema de conocimientos socioculturales como recurso didáctico permite resolver problemas comunicativos e incrementar la eficacia de la interacción. Por ello, se propone un tratamiento didáctico del sistema de conocimientos socioculturales para propiciar el desarrollo de la comprensión de los rasgos identitarios del cubano, así como el nivel de adecuación sociocultural de los estudiantes, sustentado en actividades que permiten organizar la lógica del aprendizaje cultural-comunicativo hacia la necesaria integralidad entre los conocimientos interculturales y las habilidades cognitivas comunicativas y emocionales, lo que ofrece una manera de resolver las insuficiencias en el nivel avanzado de ELE en contexto de inmersión.

Referencias

BARROSO, Carlos. Cómo integrar el concepto de cultura en los manuales de enseñanza de ELE. *In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASELE EL ESPAÑOL, LENGUA DEL MESTIZAJE Y LA INTERCULTURALIDAD*, 13., 2002, Murcia. *Actas [...]*. p. 174-179. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0174.pdf. Acceso en: 2 marzo 2019.

CARCEDO GONZÁLEZ, A. Cultura y patrones de comportamiento: su integración en la enseñanza de la lengua. *In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASELE LENGUA Y CULTURA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A EXTRANJEROS*, 7., 1998, Almagro. *Actas [...]*. p. 165-174. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0163.pdf. Acceso en: 2 marzo 2019.

CAUSSE CATHCART, M.; REYES, T. Estrategias discursivas en la expresión de la identidad. *In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL*, 7., 2001, Santiago de Cuba. *Actas [...]*. p. 75-80. Disponible en: <http://www.santiago.cu/hosting/linguistica/Index.html>. Acceso en: 9 marzo 2010.

GIOVANINI, A. *et al. El profesor en acción*. Madrid, Zurich: Grupo Didascalía S.A., 1996. Colección investigación didáctica.

JIMÉNEZ, R. Cortesía, porque nuestra imagen no es solo imagen en coloquio al rescate de la cortesía. *Archivo histórico*, año 45, n. 264, enero/feb. 2003.

LEECH, G. *Principles of pragmatics*. London: Longman, 1983.

LISTA de espera. Director: Juan Carlos Tabío. Cuba, 2000. DVD, dolby SR, color.

ROMERO, M. V. Una perspectiva emergente: ¿contenidos culturales vertebradores de un curso de ELE? *In: CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE*, 9, v. 2, 1999, Cádiz. *Actas [...]*. 2000, p. 599-610. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=567584>. Acceso en: 14 nov. 2014.

VIDEO de familia. Director: Humberto Padrón. Cuba, 2001. DVD, dolby SR, color.

VILÀ, R. *El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación*. Barcelona: ICE, 2003. Disponible en: <https://mireialfonso.files.wordpress.com/2009/05/45vila.pdf>. Acceso en: 4 nov. 2005.

El aprendizaje de ELE a partir de la enseñanza de su historia. Apuntes en torno a la variante cubana de la lengua

Irina Bidot Martínez

El indisoluble vínculo entre lengua, cultura y sociedad aflora al estudiar y aprender cualquier lengua y por ende su historia, en tanto la historia de una lengua debe ser vista como un proceso evolutivo sustentado en hitos fundamentales que en muchos casos devienen antecedentes importantes para comprender su resultado final. En otras palabras, muchas características de una lengua en su estadio actual podrían ser comprendidas mejor si se realizara una mirada retrospectiva a dicha lengua en los diferentes espacios en que esta se ha establecido.

A través del aprendizaje de lenguas, el alumnado debe ampliar su conocimiento y profundizar en la comprensión de las poblaciones que las hablan, de sus costumbres y modos de vida, así como de su historia y cultura. Estos objetivos, formulados en términos de "apertura al otro", se acompañan de la invitación al ejercicio de una reflexión personal sobre la propia cultura de la que parte el aprendiz (PARICIO, 2004).

Pero, si bien en los planes de estudio de especialidades filológicas siempre resultan indispensables la historia y cultura de la lengua, en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras raras veces se toma en cuenta el acercamiento a los orígenes de la lengua meta y sus especificidades dialectales, culturales o de otro tipo; ni siquiera en niveles superiores o en cursos para fines específicos.

Tanto es así que, en el caso de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), los aspectos relacionados con la historia de la lengua no se contemplan en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*,

ni en el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*¹², donde solo se menciona la relevancia de la historia –sobre todo de sus personajes y de aquellos acontecimientos más representativos– dentro de las competencias generales del individuo y de los conocimientos socioculturales (DÍEZ DEL CORRAL, 2015).

Incluso, en muchos de los programas de estudio y metodologías que se elaboran para la enseñanza/aprendizaje de ELE, ni siquiera se tienen en cuenta las variaciones dialectales que existen tanto dentro de la península ibérica como en el continente americano o en el resto del mundo de habla hispana.

Esta cuestión resulta muy controversial y, al respecto, existen criterios diversos; tanto es así que María Antonia Martín Zorraquino, en las palabras de apertura del XI Congreso Internacional de ASELE (13 a 16 de septiembre del 2000), realizaba algunos cuestionamientos como:

- a) “¿Hasta qué punto debe ajustarse el profesor de español a extranjeros a una norma estándar?”
- b) “¿En qué medida debe reflejar su propia forma de hablar al enseñar a sus alumnos?”
- c) “¿Cuántos tipos de variedades hispánicas deben enseñarse?”
- d) “¿Cómo y cuándo debe introducirse la variación de la lengua en la enseñanza de esta?”
- e) “¿Es incluso conveniente hacer referencia a la variación histórica?” (MARTÍN ZORRAQUINO, 2000, p. 9).

Ante estas interrogantes, Martín Zorraquino sugiere la idea unitaria planteada por E. Rojas dentro de este congreso: “La de no perder nunca de vista el *contexto* en la enseñanza de la lengua al extranjero” (Ibid., p. 10).

Por ello, sería muy interesante incluir, dentro de lo que cabe, en programas superiores de enseñanza de ELE, algunos contenidos relacionados con la variedad y variación de nuestra lengua, las cuales, por supuesto, existían a finales del siglo XV, momento en que el otrora castellano, a pesar de convertirse en la lengua predominante en la Península, comienza a tener una gramática propia y a extenderse hacia el vasto continente americano; sin olvidar que esta lengua no se manifestaba de manera unitaria pues presentaba una serie de diferenciaciones sociolingüísticas y diatópicas que obviamente contribuyeron a la configuración de la variante americana de la lengua, que en gran medida es heredera de la variante peninsular meridional, dígase fundamentalmente la hablada en Andalucía y Canarias.

Por otra parte, si el profesor de ELE está interesado en ello, estos contenidos podrían ser un pretexto para la enseñanza también de cuestiones relacionadas con la cultura y la sociedad en la que el aprendiz estudia el español.

Esto se justifica con la existencia de una nueva concepción del enfoque comunicativo en el aprendizaje de lenguas, que pone el acento en el papel de los individuos como actores sociales dotados de múltiples identidades –nacional, local, regional, profesional etc.– y de un bagaje de conocimientos sobre el mundo y de aptitudes y destrezas que entran en juego en la comunicación; concepción defendida por aquellos que abogan por una enseñanza más integrada de lengua y cultura, que se sustenta en la crítica al privilegio de una concepción instrumental de la lengua –centrada exclusivamente en la adquisición de competencias lingüísticas– en detrimento de la dimensión

¹² Este documento está concebido como una guía para la enseñanza de idiomas según las necesidades del mundo contemporáneo y concede un importante papel a la dimensión intercultural.

cultural, que se habría visto reducida a un valor puramente anecdótico y no constituiría en sí misma un objetivo explícito del proceso de enseñanza-aprendizaje¹³ (PARICIO, 2004).

Recordemos que la lengua no solo es parte de la cultura, sino también el vehículo fundamental a través del cual se expresan las prácticas culturales, la historia de los pueblos y las creencias de los grupos sociales; por tanto, aunque el principal interés de la enseñanza de una lengua siga siendo la comunicación en esa lengua, esta no se puede circunscribir a la cuestión práctica de la competencia lingüística, sino abarcar también la relación entre la lengua y las prácticas culturales, la historia y creencias de un pueblo.

Esto estaría relacionado con la llamada dimensión cultural en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, definida por Byram y Risager (1999 apud PARICIO, 2004) a partir de tres elementos interrelacionados, dos de los cuales conciernen al aprendizaje, mientras que el tercero afecta a la enseñanza:

1. Aquel aspecto de la competencia comunicativa que pone a la persona que aprende en contacto con el mundo cultural de un grupo particular de hablantes nativos; y
2. La capacidad de reflexionar, de analizar la propia cultura desde una perspectiva externa y de comprender su relación con otras culturas con el fin de facilitar la comunicación. En consonancia con estos dos elementos, el papel de la persona que aprende es el de un mediador entre culturas y es la mediación la que permite una comunicación efectiva. El tercer elemento [...], relativo a la enseñanza, tiene que ver también con la mediación, pero podría llamarse la “profesionalización” de la mediación, ya que apela a la capacidad y responsabilidad del profesorado de lenguas de ayudar a quienes aprenden a comprender a los otros y la alteridad como base para la adquisición de una competencia comunicativa y cultural. El profesorado es, por consiguiente, un mediador profesional entre quienes aprenden las lenguas y culturas extranjeras (Ibidem).

Precisamente, desde esta perspectiva de mediación se pueden introducir elementos tipificadores de la historia y de la cultura del país en que se enseña la lengua meta en función de lograr un aprendiz con una competencia intercultural que permita una comunicación satisfactoria.

A partir de un enfoque de este tipo, la adquisición de destrezas se amplía a capacidades que van más allá del aprendizaje de la gramática, la fonética y el vocabulario, lo cual deviene en instrumento al servicio de una meta educativa más importante: desarrollar el espíritu crítico y promover la comprensión de las diferencias culturales como elemento clave para mejorar el entendimiento entre los seres humanos (Ibid.).

En este sentido, se asume como diferencias culturales no solo las que existen entre la cultura hispánica y otras, sino también las que se pueden dar –en el caso que nos ocupa– entre las diversas culturas que conforman la hispanidad y que se extienden en las numerosas regiones de habla hispana, distribuidas en todos los continentes.

Estas diferencias precisamente podrían, desde la enseñanza de la historia de la lengua, explicar no tanto cómo y por qué se originó en el sistema una determinada variante fonética, morfosintáctica, léxica etc. –algo bien complejo de entender por parte de un aprendiz de ELE–, sino a través de qué

¹³ Los enfoques metodológicos para la enseñanza de lenguas extranjeras que tuvieron lugar antes de los años 80s no consideraban a la lengua y la cultura como dos componentes que se suponen mutuamente, es decir, como ejes teóricos que guardan una relación de interdependencia. Por el contrario, los contenidos lingüísticos tenían una presencia predominante y una importancia central en los programas de ELE, mientras que los contenidos culturales solo aparecían como valores agregados y tenían una importancia periférica (SOLÍS, 2012).

mecanismos sociales, políticos, culturales, históricos etc. la innovación llegó a imponerse en la lengua en general, consumando un cambio determinado, o la variante regional se extendió por un territorio para conformar los elementos identitarios de determinada comunidad de habla.

En el caso específico de Cuba, la incorporación en la enseñanza de ELE de elementos relacionados con la historia de nuestra variante de lengua, sobre todo desde la llamada historia externa, podría ser una vía muy interesante para reforzar en el aprendiz los elementos tipificadores de nuestra variante con relación a la septentrional de la Península; quizás la más paradigmática dentro del español a nivel internacional, pero no así la más generalizada, si se contrasta con la preponderancia a nivel de uso de muchos aspectos coincidentes entre la variante meridional y la americana.

Nótese cómo se ha hecho hincapié en la historia externa, en tanto la historia de la lengua desde un punto de vista interno, como subdisciplina lingüística, resulta –como bien se explicó con anterioridad– compleja y difícil, sobre todo para aprendices no nativos de la lengua sin conocimientos elementales de la ciencia lingüística, pues requiere de un alto dominio de esta para poder enfrentar su análisis evolutivo en cuanto a los cambios producidos dentro del sistema en todos los niveles.

Desde la historia externa, el profesor se podría encargar de abordar los periodos de la historia de la lengua, pero relacionados con los contextos históricos y extralingüísticos que condicionaron su evolución. Esta parte se puede sustentar en los fundamentos teórico-metodológicos de la Historia Lingüística, en la que se ponen de relieve los acontecimientos históricos y literarios de cada época en relación con determinados fenómenos lingüísticos y aspectos internos (DÍEZ DEL CORRAL, 2015, p. 222). Es por ello por lo que se comparte el criterio de Elena Díez del Corral Arteta, al plantear que:

Este tipo de historia o subdisciplina lingüística es la que puede resultar [...] de gran utilidad e interés para los estudiantes de español como lengua extranjera, dado que suele resultarles más atractiva que la *Gramática histórica*. En ella se aborda un número elevado de datos históricos, literarios y culturales que repercuten y han influido notablemente en la conformación de la lengua española que están aprendiendo (Ibidem) (énfasis mío).

Sobre la base de lo planteado por Díez del Corral (2015), en torno a la enseñanza/aprendizaje del español a través de su historia lingüística a estudiantes francófonos¹⁴, se exponen a continuación algunos criterios sobre este aspecto, focalizado desde la enseñanza de la historia de la variante cubana de la lengua.

Díez del Corral parte de la idea de que el conocimiento de aspectos relacionados con la historia lingüística incide fundamentalmente en la motivación de los alumnos y en la conciencia de la lengua, despertando su curiosidad por la lengua española como objeto de estudio. Estas y muchas otras cuestiones podrían incidir en los niveles de motivación del estudiante e incluso en la rapidez con que aprende la lengua (Ibid.).

Sus conclusiones hacen pensar en cuánto puede incidir esta materia en la motivación de los estudiantes y en el logro más efectivo de habilidades relacionadas con el dominio de las variaciones

¹⁴ Los resultados de la aplicación, por parte de Díez del Corral, de un curso de Historia de la lengua de 12 horas a estudiantes francófonos de ELE, fueron muy alentadores, en tanto los estudiantes, al concluir el curso consideraron la materia en general como útil, pues les ofreció una serie de ventajas, tales como: la posibilidad de poder comprender mejor textos de otros estadios de evolución de la lengua, entender las variaciones diacrónicas, diafásicas, diastráticas y diatópicas y la procedencia de muchas palabras, así como comprender los procesos de cambios actuales. Al respecto, pone como ejemplo las facilidades que le pueden proporcionar al estudiante conocer el latín o dominar como lengua materna –o incluso como lengua extranjera– una lengua romance, para poder tener un mayor conocimiento léxico (2015).

que existen dentro de la lengua. En dicho sentido, en este trabajo se hará referencia sobre todo a las variaciones diatópicas que caracterizan la variante cubana con relación al resto del mundo de habla hispana.

Después de todo, la historia de una lengua corre paralela a la historia de sus hablantes: de cómo perciben el mundo, de su vida cotidiana, de lo que adaptan, rechazan o cambian. Por ello, es preciso reafirmarse una vez más en la necesidad de la visión y revisión histórica; cuando menos, mirar hacia atrás nos ayudará a ser más conscientes de a dónde hemos llegado dentro del proceso evolutivo de la lengua, y cómo este puede ser utilizado en función del perfeccionamiento en la enseñanza de ELE.

Para hacer referencia a las especificidades de la variante cubana de la lengua española que podrían ser abordadas en esta enseñanza, se debe partir de los fundamentales hitos dentro del proceso evolutivo de la lengua, el cual, por supuesto, comienza en la península Ibérica. Para eso, se deben tener en cuenta los principales periodos determinados metodológicamente para poder comprender y estudiar tan complejo fenómeno. De tal manera, se pueden tomar hechos históricos, culturales y políticos propios de cada uno de ellos y su incidencia en el proceso de surgimiento y evolución de la lengua (dígase los periodos: prerromano, romano, de dominación germánica y musulmana, el castellano medieval, los siglos de oro y el llamado español moderno).

Estos periodos se visualizan con hechos fundamentalmente peninsulares; sin embargo, dentro del propio español medieval, ya se debe tener en cuenta la presencia del otrora castellano en el territorio americano y lo que ello trajo consigo para la propia lengua.

En el caso específico de Cuba, de manera general, entre los siglos XV y XVIII existió un constante y predominante influjo de las hablas meridionales, matizado por algunos elementos de lenguas aborígenes y africanas; por tanto, se puede hacer referencia en este sentido a los diferentes términos que han subsistido en nuestra lengua y que provienen precisamente de estas. Ello sería una manera de demostrar al aprendiz un aspecto específicamente lexical desde un sustento histórico-cultural.

Estos siglos conforman un período decisivo en la formación de la nacionalidad y cultura cubanas, proceso que, como es de esperar, también se reflejó en el habla y fue percibido por los hombres más adelantados de su época. Tal es el caso de las obras de 1795: *Memoria sobre los defectos de pronunciación y escritura de nuestro idioma y medios de corregirlos* (sic), de fray Pedro Espínola, y *Memoria que promueve la edición de un Diccionario provincial de la Isla de Cuba* (sic), de fray José María Peñalver, ambas dictadas por dos miembros de la Sociedad Económica de La Habana, fundada en 1793 a semejanza de la ya existente en Madrid, que se encargaba de sugerir a las cortes españolas recomendaciones que recogían el sentir de los sectores económicamente más influyentes acerca de asuntos apremiantes para la colonia (ALPÍZAR, 1989).

Hasta el presente, estas *Memorias* están consideradas como los documentos más antiguos que refieren fenómenos caracterizadores del español hablado en Cuba. Recogen determinados rasgos que se mantienen vigentes en la modalidad cubana. Entre los “defectos de pronunciación” que declara Espínola, se pueden mencionar: el seseo, así como el trueque de /r/ por /l/ y la aspiración de la *h*, aspectos que caracterizan nuestra variante de lengua.

En la *Memoria* de Peñalver, por su parte, se ofrece la idea de formar un diccionario para mostrar a España y al resto del mundo las excelencias del suelo cubano, además de dar un verdadero significado de las voces de uso frecuentes en la isla, tanto las provenientes del léxico indígena, como las oriundas de España que adquirieron nuevas connotaciones entre los cubanos; con lo cual iba más allá de lo meramente utilitario para convertirse en un estudio lingüístico (Ibid.).

La importancia histórica, cultural y lingüística de estos dos documentos –prácticamente desconocidos– demuestra la posibilidad de ser mostrados a estudiantes de ELE en niveles superiores

de aprendizaje, insertos en nuestro contexto; pues aunque sus autores no eran lingüistas, sí mostraron dedicación al estudio y a la observación de la realidad lingüística que les rodeaba, y con lo cual contribuyeron a su caracterización y a la determinación de los elementos tipificadores de nuestra variante de lengua en el momento histórico en que se desarrollaron.

La sugerencia de Peñalver solo se concretó en el siglo XIX con la publicación, en 1836, de otro importante documento que puede ser aportativo también en la enseñanza/aprendizaje de los aspectos tipificadores de nuestra variante de lengua: el *Diccionario provincial de voces cubanas*, de Esteban Pichardo y Tapia, considerado el primer diccionario de americanismos del español publicado en América y el punto de partida y referencia obligada de todo lo que se escribió con posterioridad al respecto.

De manera general, Pichardo tenía los siguientes criterios en cuanto a la variante de lengua de la Isla: la existencia de un habla peculiar de diversos sectores de la población que influía en el conjunto de habla cubano; la presencia de reformas ortográficas; y la división del español de Cuba en dos grandes zonas lingüísticas: oriente y occidente (Ibid.).

En torno a la importancia –y vigencia, en muchos casos– del Diccionario de Pichardo, M. Domínguez (2007) asegura que “el valor de esta obra como testimonio de una época de gestación del español en Cuba se advierte claramente si observamos que muchos de los usos que allí se anotan persisten como cubanismos y se extendieron a todo el conjunto de la población”.

En general, Pichardo también hace referencia a la pronunciación en la Isla, el voseo, el habla bozal, la presencia del elemento asiático, los indigenismos, la ortografía española y otros elementos como la ya mencionada curiosa división de la Isla, según su observación personal, en dos zonas lingüísticas (oriental y occidental) debido, según el autor, a la cercanía geográfica de Haití y México respectivamente.

Pichardo fue quien abrió el camino de los estudios lingüísticos americanos, y resulta indiscutible su mérito en cuanto a la selección detallada y minuciosa de numerosos vocablos recogidos a todo lo largo de la Isla, pero, además de ello, se destacan numerosos aspectos en el campo de la pronunciación que permiten caracterizar nuestra variante de lengua nacional.

Ello hace necesariamente tener en cuenta que el siglo XIX se considera como un periodo clave para la definitiva formación del español de Cuba, momento en que se establecen los rasgos más característicos de la variedad diatópica y comienzan los estudios del aporte que realiza América a la lengua común (DOMÍNGUEZ, 2007).

La determinación de muchos de estos elementos desde fecha tan temprana como el siglo XIX da muestras de la existencia de una conciencia lingüística, ya enraizada, de una variante nacional de lengua que hacía sentir a los cubanos diferentes con relación a los españoles, y que puede ser tomada como otro interesante aspecto a abordar en la enseñanza de ELE en nuestro país.

Pero, indiscutiblemente, ya a finales del siglo XVIII se vislumbra la conformación de la variante cubana de la lengua española, en la que participaron y participarán en su evolución plena hasta el presente los tres componentes básicos de nuestra nación: el europeo (representado fundamentalmente por los hispanos, con mayor peso de andaluces occidentales hasta mediados del siglo XVII, y de canarios, a partir de la segunda mitad y hasta el primer cuarto del XX; seguidos de gallegos, asturianos y catalanes en periodos tardíos), el indoamericano (representado básicamente por el léxico heredado de nuestros desaparecidos aborígenes, más el incorporado de otras lenguas amerindias), y el africano (básicamente de las lenguas habladas en las regiones constituidas por los actuales Estados de Nigeria, Benin, Congo, Angola, Zaire). Esas son las bases lingüísticas de la lengua nacional (LÓPEZ MORALES, 1973).

Y, volviendo al siglo XVIII, en sus finales, a más tardar entre 1795 y 1797, se escribe la obra de catequización *Explicación de la doctrina cristiana acomodada a la capacidad de los negros bozales*, de un desconocido Presbítero de la Congregación del Oratorio de La Habana, registrada por primera vez en el inventario de la reseña bibliográfica que ofrece Antonio Bachiller y Morales como parte del tercer tomo de sus *Apuntes para la historia de las letras y de la instrucción pública de la Isla de Cuba* (editada en 1861).

En este caso se podría utilizar la obra para mostrar cómo los negros bozales¹⁵ erraban fundamentalmente en la dicción, con marcada tendencia a la aspiración o a la omisión de sílabas; en la sintaxis, al tratar de sintetizar las estructuras, y en el léxico al utilizar términos no castizos provenientes increíblemente de lenguas indoamericanas.

Lo interesante al respecto es que muchos de estos “errores” eran proferidos también, aunque ya algo “corregidos”, por hombres hispanos o criollos –ya fuesen blancos o negros– y en nuestros días se consolidan como elementos que contribuyen a la caracterización del español hablado en Cuba y en el Caribe, en sentido general.

Dentro de los elementos tipificadores que se han mantenido hasta nuestros días, y que deben ser tenidos en cuenta al mostrar nuestras diferenciaciones diatópicas con relación al resto del mundo de habla hispana, se destacan los siguientes:

1. El cubano sesea y no distingue el fonema castellano interdental de “caza” del sibilante de “casa”.
2. Pérdida de la /d/ intervocálica en un gran número de contextos: perdi(d)o, gana(d)o, de(d)o, mone(d)a, como sucede en buena parte del habla coloquial meridional española.
3. La /s/ postvocálica o final se desvanece en el habla cotidiana: los tomates > lo tomate, basta > bata.
4. Cuba es hoy completamente yeísta, la /ll/ se articula como /y/ y los cubanos no distinguen “pollo” (ave) de “poyo” (asiento), ni “cayó” (de caer) y “calló” (de callar).
5. En el occidente, especialmente en La Habana y Matanzas, es característica la asimilación de la /r/ a la consonante que sigue: cab-bón por carbón, ag-golla por argolla.
6. Otro rasgo peculiar que se encuentra también en el resto del español antillano es el intercambio de /l/ y /r/ implosivas (*alma* se pronuncia *arma* y viceversa).

En lo que respecta al nivel morfosintáctico, el español cubano comparte la mayoría de las características del español caribeño, entre las que podemos destacar:

- a) predominio del tuteo. El pronombre de respeto *usted* es usado según la norma panhispánica, denota respeto y distancia entre los interlocutores, pero igual que ocurre en España se observa una pérdida de terreno de *usted* en beneficio de *tú*, que es sentido como más igualitario y sin la carga jerárquica que tiene *usted*;
- b) el pronombre de segunda persona *vosotros* no se utiliza, aunque su uso no era desconocido en el siglo XIX, debido a las grandes emigraciones desde España;
- c) el uso de los pretéritos indefinido (*él fue*) y compuesto (*él ha ido*) se resuelven según la

¹⁵ Según diversos trabajos realizados (MARTÍNEZ GORDO, 1993), ya ha quedado demostrado que el bozal no pudo convertirse en una lengua criolla pues no se transmitió de generación en generación, sino que se trataba de un habla con rasgos propios de la adquisición progresiva de estructuras españolas y con una falta de uniformidad sistémica, lo cual podría ser incluso un ejemplo tomado en cuenta para la ilustración del proceso de adquisición de ELE, en este caso, por africanos durante el periodo colonial cubano.

norma predominante en América Latina y en zonas occidentales de España (Canarias, Galicia, León, Asturias); es decir, el pretérito indefinido se usa siempre que una acción tiene lugar en un momento anterior por reciente que esta sea: *¿Qué pasó? Oí un rayó.* (España: *¿Qué ha pasado? He oído un rayo.*). El pretérito perfecto compuesto se reserva únicamente a una acción cuya vigencia se extiende al momento presente: *he trabajado aquí todo el día* (el día aún no ha concluido).

En el léxico, como en toda América hispánica, Cuba presenta un panorama riquísimo de influencias (canaria, andaluza, catalana, gallega, extremeña, portuguesa, asturiana, aragonesa, vasca y de otras zonas de España). Como bien se sabe, a ello se añade la de indoamericanismos, de lenguas africanas y asiáticas. Este nivel quedó marcado por numerosos marinerismos y, a pesar del proceso de nivelación, no pocos regionalismos y préstamos léxicos de otras lenguas de la Península.

Todas estas características pueden ser introducidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestra variante de lengua a partir de los documentos mencionados y todo el contexto sociohistórico y cultural en que estos surgieron y se difundieron, así como de otros existentes en diferentes territorios del país, como podría ser el caso de documentos manuscritos elaborados durante todo el régimen colonial con un fin utilitario y que pueden contribuir a esta caracterización¹⁶.

¹⁶ En este sentido, se podrían tener en cuenta los estudios, dirigidos por la Dr. C. M. Domínguez, que actualmente se realizan en coordinación con la Academia Cubana de la Lengua, así como en el caso específico de la región oriental del país, los que se desarrollan en el Proyecto Internacional VLIR entre la Universidad de Oriente y Universidades belgas "Las Ciencias Sociales, Humanísticas y la arquitectura frente a los retos del Desarrollo local en la región oriental de Cuba. Potenciando el Patrimonio", en el que la autora de estas líneas coordina el tópico relacionado con el trabajo lingüístico con documentos recogidos en varios archivos del territorio, dentro del subproyecto "Fuentes documentales de la región oriental de Cuba y su contribución al rescate, conservación y promoción del Patrimonio".

Referencias

ALPÍZAR, R. *Apuntes para la historia de la lingüística en Cuba*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales, 1989.

DIEZ DEL CORRAL, E. El aprendizaje y la enseñanza del español a través de su historia lingüística: puesta en práctica y valoración en una clase de estudiantes francófonos (nivel B2+/C1). *Porta Linguarum*, n. 23, p. 221-232, 2015. Disponible en: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero23/14%20%20Elena%20Diez.pdf. Acceso en: 24 oct. 2015.

DOMÍNGUEZ, M. La lengua española en la configuración de las repúblicas hispanoamericanas: el caso del siglo XIX cubano. CONGRESO DE HISTORIA DE LA LENGUA EN VALPARAÍSO, 2007. Disponible en: http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/america_lengua_espanola/dominguez_marlen_a.htm. Acceso en: 2 marzo 2019.

LÓPEZ MORALES, H. *Estudios sobre el español de Cuba*. New York: Las Américas. 1973.

MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de E/LE. In: *CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE*, 11., 2000. *Actas [...]*. p. 7-11. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0007.pdf. Acceso en: 2 oct. 2015.

MARTÍNEZ GORDO, I. La lengua bozal cubana y Fernando Ortiz. *Anuario Estudios Literarios y Lingüísticos*, n. 24-25, p. 40. La Habana: Instituto de Literatura y Lingüística, 1993.

PARICIO, M. S. Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 34, n. 2, p. 1-12, 2004. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/810Paricio.PDF>. Acceso en: 2 oct. 2015.

SOLÍS, L. C. La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE. Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, Madrid, n. 11, 2012. Disponible en: https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_528f51ec90d45.pdf. Acceso en: 2 oct. 2015.

Tácticas para el desarrollo del proceso de interrelación cultural profesor-estudiante en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Oriente

Dagmaris Ducass Orue

Introducción

El intercambio intercultural constituye hoy un interesante campo de estudio en el marco de la didáctica de lenguas extranjeras, y su trascendencia social se destaca de forma singular en el presente siglo. Por ello, la reflexión pedagógica del profesor, quien es el guía y promotor del acto de la comunicación desde el aula y en otros contextos, debe ser cada vez más profunda para lograr un alto nivel de desempeño de sus funciones, asegurar la flexibilidad, la tolerancia, la eficacia en la comunicación y la comprensión mutua, para beneficiar, entre otros aspectos, el proceso de interrelación cultural profesor-estudiante extranjero.

En este sentido, se tiene en cuenta que un enfoque intercultural que propicie el intercambio de informaciones y la reflexión conjunta de las cuestiones culturales intrínsecas en el aprendizaje del idioma, tanto en lo que respecta a la lengua y la cultura del país de acogida como a la realidad cultural del estudiante y las cuestiones afectivas que de esta nueva realidad se derivan, es necesario para que el profesor perfeccione la didáctica del español como lengua extranjera (ELE).

Los estudios sobre interrelación cultural profesor-estudiante y su integración en la enseñanza de la lengua de forma didáctica empezaron a plantearse en los años ochenta y se dieron a conocer a la opinión pública a través de diferentes ponencias en congresos específicos de español como lengua extranjera y revistas especializadas, tales como: *Cable*, *Cuadernos Cervantes*, *Frecuencia L*, además, en *Actas de jornadas* y en tesis de maestría y doctorado, apoyados todos en trabajos de destacados investigadores entre ellos Cañas Campo (2004). La idea de interculturalidad es relativamente reciente

y son pocos los investigadores de la comunicación, la antropología, la sociología y el marketing que han trabajado sobre este concepto.

En este sentido, hay que tener en cuenta que la interculturalidad depende de múltiples factores, como las distintas concepciones de cultura, los obstáculos comunicativos, la carencia de formación didáctica del docente, la formación pedagógica de los estudiantes, las diferencias económicas, además, de acuerdo con la perspectiva de observación puede entenderse de una u otra forma. Por ejemplo, si se analiza el concepto desde la ética, se puede descubrir que la forma en la que esta se involucra en el enraizamiento de los valores sociales es a través de la promoción del respeto a la diversidad, donde cada persona tiene derecho a ser como desea y el mismo paradigma vale para los colectivos.

Al entrar en contacto con otra cultura, a través del aprendizaje de una lengua extranjera, será una oportunidad para el aprendiz de enriquecer su capital, es como si hiciera un tipo de inversión. En el proceso de descubrimiento del otro va a encontrar otras distinciones, otras maneras de clasificar la realidad, de ver el mundo; se advierte la necesidad de que el profesor sea consecuente con la realidad de esos estudiantes o del alumno que se asoma a su cultura y de que presente en la interacción una actitud flexible en consecuencia al saber cultural de sus estudiantes, se requiere atender la interrelación cultural profesor-estudiante en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La interrelación cultural profesor-estudiante

Hablar y entender un idioma no significa necesariamente comprender al otro. Existen estudios que demuestran que durante contactos prolongados en la cultura extranjera, los prejuicios, en lugar de ceder a una visión diferenciada de la otra realidad, tienden, por el contrario, a afianzarse cada vez más. En este sentido, Lacorte (2000) plantea que la labor del profesor puede ser efectiva si este tuviese en cuenta las características que definen su aula como un espacio con pautas de conducta propias. Es decir, que los participantes (profesor y estudiante) podrían tropezar con dificultades a la hora de enseñar-aprender aspectos de las culturas en interacción si estos no se presentaran en armonía con las circunstancias colectivas e individuales de la dinámica social desarrollada en el aula. En el caso de la Universidad de Oriente¹⁷, el reto del profesor es mayor porque los estudiantes extranjeros no tienen al docente como único patrón cultural, sino que se encuentran en contacto con otros habitantes de la cultura meta que pueden, según su preparación y competencia cultural, servir como modelo de la realidad cultural, lo que propicia malentendidos o entendimientos culturales complejos.

Esto exige del profesor de lengua una tarea permanente de colocarse en la postura del antropólogo-observador para ser capaz de hacer visibles los implícitos culturales, es decir, todo aquello que para un ciudadano es tan normal, tan natural, tan obvio, que resulta invisible. Para el profesor de ELE deben ser bien visible y él debe tener ojo de águila para detectarlos y brindar soluciones en correspondencia al momento.

Para Vellegal (2000), existen tres tipos de actitudes ante estas situaciones:

a) etnocentrismo: Consiste en acercarnos a otras culturas analizándolas desde nuestra propia cultura, que aparece como medida de las demás;

¹⁷ Localizada en la ciudad de Santiago de Cuba, Cuba, al suroeste del país.

b) relativismo cultural: Propone el conocimiento y el análisis de otras culturas desde sus propios valores culturales, estableciendo la igualdad de todas las culturas. A esa actitud en apariencia respetuosa y tolerante con las otras culturas le falta la búsqueda del encuentro entre culturas: “**Yo te comprendo, yo te respeto, pero tú en tu casa y yo en la mía.**” Los riesgos más importantes de esta actitud son la guetización (o separación, no hay ningún interés en establecer contactos), el romanticismo (visión deformada de la realidad que nos hace exagerar los aspectos positivos de una cultura, pérdida de sentido crítico), y el conservacionismo (dado que es fundamental conservar las culturas, es mejor no mezclarlas).

c) interculturalismo: Es la actitud que, partiendo del respeto a otras culturas, supera las carencias del relativismo cultural. Añade al respeto por las otras culturas la búsqueda de un encuentro de igualdad, tiene una visión crítica de las culturas, en la que se acepta la cultura, pero se puede rechazar algunas de sus instituciones.

Atendiendo a la naturaleza de esta investigación y la experiencia de la investigadora Ducass (2014), así como el problema planteado en la misma, se considera pertinente aportar otro tipo de actitud denominado diatribismo, entendido como la crítica hacia lo no comprendido y la adopción como inapropiado.

Tácticas de enseñanza para el desarrollo del proceso de interrelación cultural profesor-estudiante en ELE

La relación profesor-estudiante extranjero, a pesar de ser abordada por diferentes autores, no deja de ser susceptible a nuevos análisis desde diversas aristas y como elemento dinámico del proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí que es necesario tener presente en la didáctica el valor de los aspectos lingüísticos y culturales, asumiéndolos como aspecto esencial para el logro de los objetivos educativos. Es decir, para el desarrollo de personalidades sanas, maduras y eficientes, tal y como en la actualidad se exige, por lo que resulta imprescindible dejar claro qué rol y qué funciones realizan el profesor y el estudiante. En este sentido, consideramos que debe entenderse por interrelación cultural profesor-estudiante esa relación personalizada que permite a ambos sujetos crecer en un mismo espacio y tiempo, formando un binomio cultural indisoluble. Pues, en este proceso no hay un guía, sino aprendices de culturas en interacción constante como parte de un progreso de retroalimentación cultural. La interrelación cultural no precisa enseñarse explícitamente en la clase. Es un fenómeno que ocurre de forma natural dentro de otro proceso: el de enseñanza-aprendizaje. Cuando dos personas pertenecientes a culturas diferentes interactúan, lo que sí deben desarrollar, tanto profesores como estudiantes, es una conciencia intercultural respetuosa; de ahí la necesidad de llevar a las aulas actividades, procedimientos o tácticas orientadas a desarrollar dicha conciencia y aprovechar las oportunidades que surjan para fomentar el diálogo y la relación entre ambas culturas. Existe una gran diferencia entre aquellos estudiantes que aprenden la lengua en situación de inmersión, los que aprenden español como segunda lengua, y aquellos que lo aprenden como lengua extranjera,

sin la oportunidad de interactuar con muchos hablantes y representantes de la cultura meta. En el caso de los profesores de ELE de la Universidad de Oriente, el reto es mayor por que los estudiantes extranjeros no tienen al docente como único patrón cultural, sino que se encuentran en contacto con otros habitantes de la cultura meta que pueden, según su preparación y competencia, servir como modelo de la realidad, lo que propicia malentendidos o entendimientos culturales complejos.

Es importante prevenir a los estudiantes que la tolerancia de los nativos con los extranjeros, no solo frente a los errores de lengua sino también frente a los modos distintos de actuar, desciende a medida que aumenta su competencia lingüística en la lengua meta. Con esto, no quiere decirse que el aprendiz extranjero pretenda comportarse en todo momento como un nativo, sino que tiene derecho a poseer un máximo de información para, de una forma consciente, elegir entre contravenir o respetar las pautas culturales desconocidas.

La pertinencia de las tácticas de enseñanza consiste en que ofrecen un alto nivel de adecuación que permite desde su dinámica la motivación, la comprensión y la interrelación cultural profesor-estudiante. Las actividades propuestas llevarán implícitas la creatividad del profesor como representante de la cultura meta, basadas en las sugerencias, necesidades y posibilidades de los alumnos, y, a la vez, utilicen y posean consciente o inconscientemente lo comunicativo y lo cultural como elementos dinamizadores de su aplicabilidad, lo que favorece los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

Estas tácticas de enseñanza tienen como objetivo desarrollar un adecuado proceso de interrelación cultural profesor-estudiante en las clases de ELE, en cualquier nivel de enseñanza en la Universidad de Oriente u otros centros en los que se enseñe español como lengua extranjera; con su implementación se estaría facilitando una adecuada comunicación donde ambos sujetos son gestores de su conocimiento cultural en plena interrelación, y no como una interacción rígida maestro-alumno, en un espacio físico cerrado, siguiendo contenidos que no respondan a las necesidades de aprendizaje reales de los estudiantes.

Las tácticas que se proponen son:

- 1. Diagnóstico sociocultural del proceso didáctico de ELE:** incluye determinar las necesidades de los estudiantes extranjeros y hacerlas relevantes en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 2. Planeación estratégica del desarrollo de la enseñanza de ELE:** supone elaborar actividades comunicativas que responden a la participación social del extranjero en distintos contextos.
- 3. Evaluación integral de la interrelación cultural profesor-estudiante:** implica evaluar y estimular la competencia comunicativa y cultural en el sentido de comprobar si estas posibilitan el desarrollo de la relación profesor-estudiante y, en consecuencia, permiten obtener aprendizajes significativos como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Funcionan como un sistema que parte del diagnóstico de las necesidades como elemento esencial del aprendizaje, luego permite que estas se resuelvan en las actividades que se proponen, y finalmente evalúa los logros obtenidos por los estudiantes y el profesor como parte indisoluble de ese binomio que representa la interrelación dialéctica de la enseñanza y el aprendizaje. Se sustentan metodológicamente por el enfoque por competencias orientado a la acción y el Enfoque por tareas, que sugiere el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), y apuntan a que las actividades comunicativas materiales no se circunscriban a un solo enfoque, sino que adopten dos o más en tanto sean pertinentes con las

condiciones de la enseñanza, desde un nivel inicial, así como autogestionen su aprendizaje en el medio donde se encuentran inmersos.

Las actividades comunicativas tienen en cuenta los contenidos y objetivos educativos de los programas de español como lengua extranjera en la Universidad de Oriente, así como la metodología que se emplea en este contexto de enseñanza. Están dirigidas a la enseñanza del español como lengua extranjera, y en la presentación de cada una de ellas se puntualizan los objetivos que persiguen, las competencias y habilidades que desarrollan, así como los procedimientos que deben atenderse con su aplicación, los cuales pueden ser modificados según las características, niveles de lengua de los estudiantes con que se trabajan y desde el punto de vista del profesor.

Actividades para la evaluación de la competencia comunicativa e intercultural

Objetivo: Explicar los rasgos significativos de un tema de interés mediante la exposición oral para desarrollar la competencia comunicativa e intercultural de profesores y estudiantes.

1. El profesor propone a sus estudiantes que escojan un tema de interés que deseen con relación a su/s país/es, cultura, política, sitios de interés cultural e histórico, principales logros económicos o sociales, para que realicen una exposición oral en la próxima clase (esta se puede realizar en dúo o por equipos, según las características del grupo y nivel que cursan). El profesor dará todas las herramientas necesarias para la realización de dicha exposición oral, teniendo en cuenta la incorporación de contenidos lingüísticos que ellos ya conocen o están incorporando. El profesor conocerá, con anterioridad, los temas escogidos y realizará su autopreparación que le facilite tener un dominio de los temas a tratar, porque él será parte del auditorio; a esta exposición puede invitar estudiantes universitarios que cursen las carreras de comunicación social, estudios socioculturales u otra. Estos harán preguntas a los ponentes sobre los temas abordados, pero con una preparación previa del profesor en correspondencia al nivel de lengua de sus estudiantes extranjeros y sus características.

La actividad puede realizarse en cualquiera de los niveles de enseñanza. Esta permitirá mayor nivel de comunicación, independencia e interrelación cultural de ambos sujetos y culturas en interacción.

Evaluación: grupal

Objetivo: Valorar los aspectos negativos y positivos de una actividad cultural mediante un debate para desarrollar la competencia intercultural y comunicativa de estudiantes y profesores.

2. El profesor invitará a sus estudiantes extranjeros a participar con él en una gala cultural o exposición de pintura o el lanzamiento de un libro que se realizará en la Universidad de Oriente por estudiantes, profesores y trabajadores.

Antes de participar, orientará que esa es la actividad docente del día, pero que en ella deben tomar nota de todo lo que le parezca novedoso, interesante, negativo o inapropiado para ser analizado en la clase próxima, con el objetivo de que los estudiantes tomen nota, pero a la vez desarrollen la habilidad auditiva, la expresión oral y la escrita, así como vean al profesor/a como uno más en diferentes espacios de contextualización, y este, a su vez, hará sus anotaciones pertinentes para dar en la próxima clase sus criterios y valoraciones sobre la actividad donde participó con su grupo. En la realización de la actividad, el profesor realizará preguntas polémicas que generen el debate sobre lo planteado por el estudiante ponente que permita a todo el grupo emitir criterios, juicios valorativos relacionados con el tema o criterio dado.

Evaluación: grupal

Para el espacio urbano

Objetivo: Argumentar sobre las vivencias de una visita realizada a un lugar de interés mediante la redacción de un informe escrito para desarrollar la competencia comunicativa e intercultural de los estudiantes.

3. Se orientará la visita a un museo de la ciudad de Santiago de Cuba, el grupo escogerá cual desea visitar, después de observar una serie de fotos o láminas presentadas por el profesor con una breve síntesis de estos.

- a) después en conjunto se realizará una guía de visita en colectivo donde los estudiantes emitirán criterios, intereses y deseos en conjunto con su profesor/a;
- b) luego, cada uno, con su guía de visita conformada en colectivo, se dirigirá a realizar la visita en compañía de su profesor, que será un observador más;
- c) con anterioridad, el profesor debe orientar la realización del informe escrito de todo lo visto y conocido en su recorrido por el museo, esto implica que en clases anteriores el profesor debe preparar a sus estudiantes para la realización de este informe que será analizado y revisado en colectivo en la clase posterior a la de exposición oral que se hará en el propio museo sobre las impresiones de la visita.

Evaluación: grupal

Para la evaluación integral de las diferentes tácticas de enseñanza propuestas, las actividades comunicativas facilitarán un adecuado proceso de interrelación cultural profesor-estudiante, ya que ambos sujetos estarán en constante interacción comunicativa y cultural sin diferenciación alguna, lo que facilitará una retroalimentación cultural en ambos sujetos. Esta actividad permitirá un adecuado proceso de interrelación cultural profesor-estudiante, donde el profesor no es un director de la actividad, sino un participante que a su vez se convierte en aprendiz de una cultura, y que sus estudiantes serán su/s profesor/es.

Conclusiones

Las tácticas de enseñanza que se presentan permiten la relación de lo comunicativo y de lo cultural en el desarrollo del proceso de interrelación cultural profesor-estudiante en ELE, de acuerdo con las experiencias previas sobre la base de lo cognitivo en el intercambio entre el profesor y el estudiante, y favorecen la construcción de aprendizajes significativos; además, pueden ser perfeccionadas o enriquecidas en la práctica docente, pues cada profesor es guía del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en su aula.

Referencias

CAÑAS CAMPO, Alberto Luis. *Aspectos interculturales en la enseñanza del español segunda lengua/ lengua extranjera: propuesta didáctica*. 2005. Tesis (Máster de Enseñanza del Español como Segunda Lengua) – Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2005. Disponible en: <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/canas.shtml>. Acceso en: 1 mayo 2013.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. Consejo de Europa. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Consejo de Europa, 2002. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf. Acceso: 7 enero 2016.

DUCASS ORUE, Dagmaris. *Tácticas de enseñanza para el desarrollo del proceso de interrelación cultural profesor-estudiante en la Universidad de Oriente*. 2014. Tesis (Máster en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera) – Universidad de Oriente, 2014. (inédito)

LACORTE, Manuel. *¿Y la cultura de la clase?*. University of Maryland-College Park, UMD, UMCP, College Park, MD, United State, 2000. Disponible en: http://www.researchgate.net/profile/Manuel_Lacorte. Acceso en: 1 jun. 2013.

VELLEGAL, Ana María. *¿Qué enseñarle a nuestros alumnos para que no pasen por maleducados?: el componente sociocultural en la clase de ele*. In: ENCUESTRO BRASILEÑO DE PROFESORES DE ESPAÑOL, 5., n. 9, 2009, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Suplementos Marcoele. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/enbrape/vellegal_sociocultural.pdf. Acceso en: 13 mayo 2014.

Dinámicas de grupo y comunicación intercultural en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera

Suria Fernández Domecq
Yessy Villavicencio Simón
Lizandra Rivero Cruz

Introducción

Los grupos de español como lengua extranjera (ELE) se caracterizan por su diversidad y versatilidad en cuanto al nivel sociocultural, la procedencia, los intereses, las necesidades, las motivaciones, entre otros aspectos particulares como la edad. Por ello, las aulas se caracterizan por ser espacios pluriculturales en los que confluyen estudiantes de nacionalidades, lenguas y culturas diferentes, lo que conlleva al carácter intercultural de la comunicación.

La experiencia diaria de la actividad docente demuestra que durante la interacción entre estudiante-estudiante se producen equivocaciones culturales, entiéndase como erróneas interpretaciones de acciones, expresiones y criterios expuestos por los alumnos, relacionadas con la idiosincrasia del país donde aprende la lengua y/o la de los demás alumnos, con frecuencia, vinculadas con la desigualdad social, de género, la edad, los comportamientos en la conversación, la aceptación a la diversidad de criterios, entre otros.

En este sentido, el profesor no debe perder de vista las contradicciones interculturales¹⁸ que se manifiestan en el aula y convertir entonces la clase de ELE en el lugar donde se reflexione sobre las diferencias y similitudes en cuanto a creencias, valores y actitudes, relativas a los hablantes de la otra lengua-cultura, a fin de aprender unos con otros de una manera respetuosa y mediante prácticas

¹⁸ Estas se hacen evidentes cuando los aprendices extranjeros intervienen en la conversación sin autorización del docente, casi siempre exponiendo criterios no acordes con el tema de la clase; se entrometen en temas privados de los demás alumnos sin estar seguros de su veracidad; se toman varios minutos en su discurso sin dejar hablar a los otros; le exigen al auditorio que les crea, pues consideran que su verdad es irrefutable, entre otras.

comunicativas e interactivas que fomenten los valores positivos de la interculturalidad, es decir, la capacidad de entender, asimilar e intercambiar la experiencia de ser diferente culturalmente, sin que esto resulte un desencuentro (incomprensión, estereotipificación, discriminación, rechazo).

Al respecto, muchos investigadores acentúan la relevancia de la interacción en el aprendizaje de lenguas extranjeras, pues se ve beneficiada por las prácticas interactivas que conllevan el estudio de una lengua en el extranjero (GASS; VARONIS, 1994; PICA, 1998 apud ABAD, 2011). Estas prácticas combinan lo cognitivo y lo sociocultural de la lengua meta en el contexto de inmersión donde se encuentra el aprendiz. Un ejemplo evidente es el caso del estudiante extranjero que prefiere cursar la lengua española en la Universidad de Oriente en Santiago de Cuba, donde se ve obligado a interactuar no solo con nativos de la lengua meta, portadores de una nueva cultura para él, sino también con otros aprendices que poseen características distintas.

Para que se produzca una eficiente interacción comunicativa alumno-alumno en las clases de español como lengua extranjera, se aboga a que esta sea también interactiva¹⁹. Así pues debe asumirse un enfoque interactivo que priorice la formación del pensamiento y los valores, la interacción, las competencias, las habilidades y las estrategias. En la enseñanza de estos aspectos median los principios de comunicación, cooperación y cortesía (ACOSTA, 2000).

De ahí, lo acertado que representa el empleo de técnicas participativas, como dinámicas de grupo²⁰, para superar las contradicciones interculturales que se producen entre los estudiantes extranjeros durante las relaciones comunicativas, pues con ellas se pueden confrontar diferentes puntos de vista, en un clima de armonía y respeto en el contexto de la clase.

Para ello, en este trabajo se analizan, primeramente, los términos: comunicación intercultural e interacción comunicativa y su función en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Además, se exponen consideraciones acerca de la importancia de las relaciones alumno-alumno. Luego, se ofrecen presupuestos teóricos acerca de las técnicas participativas, como dinámicas de grupo para su elaboración y aplicación en las clases. Finalmente, se presenta una técnica participativa de modo que pueda resultar útil al profesorado de ELE.

19 Acosta (2000) define la clase interactiva de excelencia como un proceso formativo, interactivo, comunicativo, holista e integrador, con una fuerte base cognitiva y fundamentalmente humanista, donde los alumnos, en condiciones favorables de aprendizaje, disfrutan y solucionan un conjunto de tareas creadas y dirigidas por el profesor, las cuales satisfacen sus necesidades en un marco de socialización y cooperación en colectivo, ya sea por equipos o por parejas, que les permite sentirse a gusto y percibir cambios duraderos en su actitud, actuación y pensamiento, trasladados a nuevas situaciones en el aula y motivadas por la actividad práctica e intelectual, que a su vez permite el desarrollo de las competencias estratégica y comunicativa.

20 Se definen como técnicas participativas los procedimientos realizados para que los alumnos se motiven, interactúen entre sí, venzan diferencias interculturales, ganen seguridad en las clases, aprendan a respetar los criterios propuestos y valorar a su compañero a partir del tratamiento de contenidos lingüísticos, comunicativos y socioculturales relacionados con la enseñanza del español como lengua extranjera.

Interacción comunicativa: fundamentos teóricos para su comprensión y análisis en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera

La comunicación representa una forma de interacción humana, está condicionada por el espacio que ocupa el hombre dentro del sistema de relaciones sociales, y es un elemento primordial en el funcionamiento y en la formación de la personalidad. Asimismo, se reconoce la comunicación como un proceso de interacción social a través de símbolos y sistemas de mensajes que se producen como parte de la actividad humana²¹. Incluye la planificación y el desarrollo de actividades conjuntas, la aceptación y transmisión de normas morales y de conducta, la satisfacción de necesidades afectivas y cognitivas, entre otras. Las características de la comunicación en cada individuo dependen, sobre todo, de su personalidad.

La interacción social puede entenderse como la acción recíproca entre dos o más agentes, cuyo resultado es siempre la modificación de los estados de los participantes. Por eso, este concepto es esencial para las ciencias sociales y ha permitido un notorio avance en campos del conocimiento como la psicología social, entre otros. Así, la comunicación es fundamental en toda relación social, es el mecanismo que regula y hace posible la interacción entre las personas y, con ella, la existencia de las redes de relaciones sociales que conforman lo que se denomina sociedad. Ello equivale a decir que toda interacción social se fundamenta en una relación de comunicación, por lo que es pertinente hablar de interacción comunicativa. Esta se comprende como un proceso de organización discursiva entre sujetos que actúan en un proceso de constante interrelación mediante el lenguaje. De ahí que se puedan usar como sinónimos los términos interacción comunicativa e interacción social (RIZO GARCÍA, 2009).

Por consiguiente, se define el término de interacción comunicativa como la relación o influencia recíproca entre dos o más personas a través de un código lingüístico común donde se transmitan ideas y sentimientos. Por ello, se puede decir que una interacción comunicativa es cuando se habla con otro y las palabras conllevan al significado mediante el uso de un sistema de signos lingüísticos. Esto no solo se da entre un emisor y un receptor, sino que también pueden aparecer más interlocutores.

Durante la clase como acto comunicativo, los alumnos interaccionan con el fin de lograr una integración inter e intrapersonal, de ahí que se preste atención a los componentes de la comunicación, específicamente el interactivo, visto como un cambio de información entre sujetos que se comunican. Esta información es amplia, pues las personas en el curso de la actividad conjunta intercambian ideas, intereses, estados de ánimos y sentimientos, ya sea fuera o dentro del proceso educativo. Por ende, es de gran importancia analizar este proceso de interacción comunicativa en las clases de idiomas, específicamente en la enseñanza del español como lengua extranjera y, en particular, la interacción alumno-alumno, que facilitaría el perfeccionamiento de la competencia interaccional²².

21 El vocablo *interacción*, siempre aparejado a la comunicación, es analizado de diversas maneras por diferentes autores (ORTIZ TURVEL, 2002; VILLASMIL SOCORRO, 2004; RIZO GARCÍA, 2009; HERRERO MÁRQUEZ, 2012). Además, se puede encontrar como uno de los conceptos básicos del enfoque histórico-cultural de Vigotsky (1978) y en las teorías contemporáneas acerca de la enseñanza de lenguas a escala mundial.

22 Esta competencia es entendida como la habilidad para satisfacer las responsabilidades comunicativas dentro de una interacción con otro hablante en un evento comunicativo y está basada en las teorías interaccionistas de Vigotsky (1978), las cuales analizan el nivel lingüístico o de desarrollo que se adquiere a través de la interacción con personas que tienen más nivel de lengua que la del aprendiente (KRAMSCH, 1991 apud ABAD, 2011).

Por estas razones, es imprescindible tener presente las ideas expuestas por L. S. Vigotsky, que conducen a una reestructuración del concepto de aprendizaje cuando expone que este no existe al margen de las relaciones sociales, que no ocurre fuera de los límites de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)²³, y, por último, el aprendizaje (en un sentido restringido) y la educación (en un sentido amplio) preceden al desarrollo o conducen al mismo.

Se puede afirmar que en este proceso se intercambian sentimientos y conocimientos debido al indisoluble vínculo entre el lenguaje y el desarrollo de la actividad cognoscitiva²⁴. El docente tiene control en el aula acerca de lo que dice y cómo lo dice; no obstante, siempre existe una interacción entre los alumnos y el docente (VILLASMIL SOCORRO, 2004), por lo que, dependiendo del objetivo de la clase, las características del profesor y de los alumnos y la finalidad del mensaje, la comunicación será más formal o más espontánea.

La comunicación formal tiene una intención, una finalidad y se ubica en un contexto, mientras que la comunicación espontánea es aquella que se realiza de manera natural y no planificada. Ambas pueden ser didácticas justo cuando el mensaje aporta algún aprendizaje al estudiante. La comunicación meramente formal da pie a una interacción comunicativa superficial en la que solo se transmiten aspectos académicos. Del otro extremo, una comunicación puramente espontánea da lugar a una interacción más profunda, aunque no idónea, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello por lo que en el aula la mejor comunicación se produce con la combinación de ambas interacciones (HERRERO MÁRQUEZ, 2012).

Se asume este criterio debido a que en la dinámica de la clase no debe existir solo un tipo de comunicación, pues objetivamente esto limitaría el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, en el caso de la comunicación formal, a un único nivel cognoscitivo, el reproductivo, y predominaría la relación profesor-alumno, mientras que en la espontánea el profesor perdería el control de la actividad y se incumpliría con el objetivo propuesto en la clase.

Esta situación es muy frecuente en las clases de español como lengua extranjera, puesto que se produce tanto una interacción comunicativa formal mediante un aprendizaje mediado por el docente que responde a los objetivos del programa, de la unidad y de la clase que se va a impartir, como una interacción espontánea cuando en el marco de la docencia confluyen diversidad de criterios, procedentes de distintas historias de vida como resultado del contexto pluricultural en el que se desarrolla la enseñanza de ELE, es decir, a través de una comunicación intercultural. Esta es inherente a la clase de lenguas extranjeras, pues, según Austin Milán (2000), la comunicación intercultural es el grado de comunidad de vida compartido por personas de distintas culturas que, por una u otra razón, se encuentran comunicándose en un momento dado.

En este sentido, es conveniente dialogar sobre algunas conductas cotidianas para evitar barreras comunicativas que entorpezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma y de esta manera viabilizar el entendimiento cultural entre los aprendices extranjeros dentro de la clase de ELE. Ello exige una intervención didáctica del docente a partir de los aspectos culturales habituales de la lengua extranjera para reflexionar acerca de las alternativas que permitan la comparación por parte del estudiante, con el fin de acceder a los conocimientos esenciales sobre la cultura de la lengua meta y las de los restantes aprendices.

23 Constituye la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial (próximo), determinado a través de la resolución de un problema bajo la cooperación de otro compañero más capaz (VIGOTSKY, 1978).

24 El proceso de interacción comunicativa o relación de comunicación en el proceso docente educativo se desarrolla a través del lenguaje verbal, ya sea oral o escrito, cuya función comunicativa hace posible por medio de las palabras, la expresión de significados que tienen un contenido semántico adquirido a través de la experiencia histórico-social de la humanidad.

La elaboración de propuestas didácticas con esta intención debe ofrecer al alumno la oportunidad de desarrollar estrategias interculturales que satisfagan sus necesidades comunicativas y que contribuyan a mejorar las relaciones de comunicación entre los aprendices en el contexto académico. De esta forma, es necesario, a la hora de organizar el proceso, concentrar la atención en la independencia y motivación del estudiante que trae consigo un conocimiento sobre el que construye significaciones y conocimientos potencialmente nuevos de la lengua que aprende, asimismo en las relaciones afectivas que se producen en el aula, pues solo así se puede lograr un aprendizaje significativo y una interacción comunicativa eficaz en la dinámica de la clase.

Reyes Guerrero (2011, p. 773) plantea que "la adquisición de una lengua extranjera siempre va acompañada de la adquisición de la cultura, pues más que el dominio de las estructuras gramaticales y su fonología, la adquisición de la competencia comunicativa implica la apropiación del conocimiento de una nueva cultura y un conjunto de restricciones culturales específicas del comportamiento lingüístico". Por ende, es fundamental favorecer la competencia sociocultural de los alumnos para lograr una comunicación intercultural adecuada entre ellos en el contexto de la clase. El enfoque sociocultural en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas posibilitan el análisis de contenidos culturales, valores y creencias; atiende, además, factores afectivos, cognitivos y situacionales, e igualmente fomenta la competencia intercultural con la que el individuo puede desarrollar la convivencia y las habilidades culturales.

Aplicación de técnicas participativas, como dinámicas de grupo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE

Patricia Ruiz Quiroga (2010) plantea que en investigaciones efectuadas a partir de los años sesenta del siglo XX se señala el intrínseco valor educativo de la relación alumno-alumno, al menos en tres campos específicos. El primero se relaciona con los procesos de socialización y de la adquisición de competencias; se ha demostrado la significación que presentan las relaciones entre iguales para la elaboración de determinados modelos de comportamiento (comunicativo, agresivo, defensivo, cooperativo, entre otros) y para el aprendizaje de las habilidades y conductas propias de ambientes determinados (procesos de identificación y de imitación). El segundo campo está relacionado con la relativización del punto de vista propio, lo que resulta un elemento esencial para el desarrollo cognitivo y social, por cuanto fortalece aquellas capacidades que permiten la presentación y transmisión de la información, cooperación y solución constructiva de los conflictos, así como la autonomía en los juicios moral y cognitivo. Y el tercero hace referencia a la interacción entre iguales, pues tiene una decisiva influencia, tanto sobre el incremento de las aspiraciones de los estudiantes, como la mejora de su rendimiento académico.

Estas reflexiones apoyadas sobre abundante evidencia empírica en las clases de español como lengua extranjera posibilitan que se empiece a valorar en su justa medida la contribución que las relaciones con los iguales pueden hacer, vinculadas al desarrollo cognitivo, comunicativo y sociocultural del aprendiz extranjero a través del aprendizaje cooperativo.

Este aprendizaje se desarrolla a través del trabajo en grupo como característica particular del método interactivo, en el que se requieren unos niveles muy altos de coordinación, planificación e interacción; constituye una de las maneras para unificar la adquisición del conocimiento con la dinámica educacional en las clases de ELE, que, a su vez, propicia un aprendizaje grupal, lo cual implica trabajar con el grupo de estudiantes para lograr su desarrollo. En otras palabras, el trabajo del profesor con el grupo posibilita una transformación notable en la concepción y estructuración de la enseñanza, teniendo en cuenta tres aspectos claves: el contenido, la actividad a realizar o técnica, y las características de los aprendices de una lengua extranjera.

En el trabajo grupal, el estudiante cambia su papel pasivo desempeñado por largo tiempo por uno activo, el cual puede desarrollar de diversas formas, siempre y cuando el docente utilice los recursos y las técnicas apropiadas para el éxito del aprendizaje. Este tipo de actividad permite un mayor contacto entre los alumnos y también con los profesores, lo cual favorece una mejor comunicación y puede servir como elemento motivador al trabajo en común. En tal sentido, la interacción comunicativa grupal que se da en el aula también es determinante, como la interacción entre docentes y aprendices. Por tanto, se considera primordial que el docente emplee técnicas participativas como dinámicas de grupo con el fin de desarrollar la interacción comunicativa intercultural entre los aprendices juntamente con la asimilación de los conocimientos de la clase. Estas alternativas didácticas se componen de un conjunto de normas y procedimientos útiles para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE cuando se requiere trabajar desde una lógica en la que los estudiantes deben construir conjuntamente posturas, opiniones, reflexiones, modos de pensar, entre otros, sobre una temática o problemática que se está abordando²⁵.

Por estas razones, puede afirmarse que las técnicas participativas son idóneas para aplicarlas en la enseñanza del español como lengua extranjera con el propósito de evitar los desencuentros entre los alumnos durante la comunicación intercultural desarrollada en las clases, puesto que facilitan la colaboración activa entre ellos. No obstante, las ventajas del uso de los métodos participativos en la enseñanza de lenguas extranjeras han creado en algunos profesores la utopía de que se trata de instrumentos "todopoderosos", que por sí mismos garantizan el éxito del proceso docente. Es significativo insistir en lo aventurado de esta idea, ya que se trata únicamente de medios, y su utilización será efectiva solo si se ajusta a los objetivos planteados, a los contenidos, a las características del grupo de alumnos, a la habilidad del docente para aplicarlos, y a las condiciones específicas de su empleo. Asimismo, cuando se aplican técnicas participativas en las clases, en todo momento debe existir una actitud cooperante, y debe incrementarse la participación de los miembros, quienes deben adquirir conciencia de que el grupo existe por ellos mismos y sentir que están trabajando en sus grupos, ya que la técnica se basa en el trabajo voluntario, la buena intención y el juego limpio.

1. Título: "¿Qué tanto me conoces...?"

2. Objetivo: Favorecer las relaciones comunicativas entre los alumnos del grupo en las clases de ELE del nivel C1 mediante la utilización de marcadores discursivos para argumentar sus opiniones.

3. Materiales: Caja, hojas y lápices.

4. Desarrollo: El profesor orientará a cada participante que escriba en una hoja de papel sus características personales, de modo que sus compañeros de aula puedan identificarlo.

²⁵ Las técnicas surgen como herramientas educativas, abiertas, provocadoras de la participación para la reflexión y el análisis, sin cerrar dogmáticamente un tema. Recogen lo objetivo y lo subjetivo de la práctica o realidad cultural e histórica de los grupos con los que se trabaja, sus códigos de comunicación, tradiciones, valores y lenguaje, lo que permite la reflexión educativa.

Estas descripciones se depositarán en una caja. El grupo de estudiantes seleccionará un miembro para extraer una descripción, luego, a través de gestos, el alumno tratará de transmitir la información de la hoja de papel para que el grupo identifique a quién corresponde. Cuando lo identifiquen, los alumnos deberán argumentar su selección, ya sea acertada o no. El profesor les recordará a los estudiantes usar en el discurso marcadores estudiados de justificación, oposición y concesión, u otros que considere necesarios, ejemplo: *es que..., se ve que..., ya que..., pero..., bueno..., bien..., sin embargo..., entonces...* y otros.

El aprendiz identificado tiene derecho a sacar de la caja otra descripción y, así sucesivamente, todos los miembros del grupo se identificarán en la clase.

Esta técnica participativa contribuye a la sistematización de los contenidos estudiados a través del empleo correcto de los marcadores discursivos de organización textual en su función argumentativa, además del uso del lenguaje gestual o corporal que luego compararán con la gestualidad del cubano y su significación social en la cotidianidad. La dinámica le sirve al profesor para que sus estudiantes extranjeros se conozcan un poco más y se integren al grupo, pues desarrolla la comunicación intercultural en el colectivo mediante la interacción comunicativa entre ellos. También propicia que se diviertan (al equivocarse), y que sean corteses al exponer sus opiniones. El docente, como moderador, debe velar por el orden en la actividad.

Conclusiones

Vale puntualizar que es importante el conocimiento previo de las técnicas participativas por parte del profesor de ELE, para utilizarlas en el momento oportuno y conducirlas apropiadamente según las posibilidades y limitantes de los alumnos. Por eso, debe dominarlas con tal grado de familiaridad que le permita explicarlas y desarrollarlas con toda libertad y seguridad en la clase. Pero, para la selección de la técnica más adecuada, el docente antes tiene que planificar minuciosamente el tema específico, el nivel de profundización al que quiere llegar y las características de los estudiantes.

Indudablemente, la maestría pedagógica posibilitará el logro de una clase dinámica e interactiva, en la que los contenidos y las habilidades vayan encaminados a desarrollar la comunicación intercultural en sus estudiantes, a través de un diálogo formal y espontáneo. Sin embargo, esto no significa que las actividades que se proponga realizar el profesor le permitan cumplir con el objetivo propuesto, pues si no existe una adecuada interacción comunicativa entre sus estudiantes, tampoco existirá una interacción grupal, y esto traerá aparejados sentimientos de individualidad, insatisfacción y desmotivación entre los aprendices, provocados, además, por la diversidad cultural que se puede encontrar en un aula de ELE en la Universidad de Oriente.

Como se observa, no es sencilla esta tarea para el docente, pues el reto no es solo la propia formación y capacitación teórica en pedagogía intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras, sino además la búsqueda y puesta en práctica de alternativas novedosas que puedan ser utilizadas para desarrollar la interacción comunicativa alumno-alumno en las clases, donde debe primar el dinamismo y la participación de los aprendices. La aplicación de las técnicas de dinámicas de grupo tiene la gran ventaja de proporcionar un contexto para que se facilite la comunicación interpersonal y el aprendizaje en tres terrenos específicos: el del conocimiento; de las habilidades lingüísticas; y los valores y las actitudes para el estudiante de español como lengua extranjera.

Referencias

ABAD, A. El desarrollo de la competencia interaccional en programas de estudios de lenguas extranjeras. *In: COMUNICACIÓN SOCIAL EN EL SIGLO XXI*, 2., 2011, Santiago de Cuba. *Actas [...]*. p. 549-553.

ACOSTA PADRÓN, R. *Una didáctica interactiva para la enseñanza de lenguas*. 2000. Tesis presentada en opción al título académico de Máster. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive". Pinar del Río, 2000. Disponible en: <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/download/791/790>. Acceso en: 25 feb. 2019.

AUSTIN MILÁN, T. Comunicación intercultural. 2004. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/46207634/Austin-Tomas-Comunicacion-intercultural>. Acceso en: 25 feb. 2019.

HERRERO MÁRQUEZ, P. La interacción comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *ReiDoCrea*, v. 1, 2012. p. 138-143. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.19-Herrero.pdf>. Acceso en: 4 mayo 2013.

ORTIZ TURVEL, J. R. Análisis de interacciones comunicativas interculturales entre Arabohablantes e Hispanohablantes. Aplicaciones didácticas. *In: CONGRESO DE ASELE*, 13., 2002. *Actas [...]*. p. 653-668. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0653.pdf. Acceso en: 4 mayo 2013.

REYES GUERRERO, T. La lingüística antropológica en la enseñanza del Español como lengua extranjera. *In: COMUNICACIÓN SOCIAL EN EL SIGLO XXI*, 2., 2011, Santiago de Cuba, *Actas [...]*. Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada. p. 773-776.

RIZO GARCÍA, M. Interacción y comunicación en entornos educativos: reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. *Revista Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*, v. 16, n. 2, p. 3-8, 2009. Disponible en: https://www.academia.edu/9625438/Revista_da_Associao_Nacional_dos_Programas_de_Ps_graduao_em_Comunicao_Interaccion_y_comunicacion_en_entornos_educativos_Reflexiones_teoricas_conceptuales_y_metodologicas. Acceso en: 4 mayo 2013.

RUIZ QUIROGA, P. M. El aprendizaje cooperativo y la importancia de los vínculos socio-afectivos creados en clase. *Temas para la Educación: revista digital para profesionales de la enseñanza*, n. 8, mayo 2010. p. 3. Disponible en: <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7249.pdf>. Acceso en: 5 marzo 2019.

VIGOTSKY, LEV S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed. Crítica, 1978.

VILLASMIL SOCORRO, P. Las interacciones comunicativas entre profesores y alumnos en el marco de la enseñanza. *Educación y Futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, n. 1, 2004. p. 65-72. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2044757.pdf>. Acceso en: 4 mayo 2013.

Comprendiendo la comunicación intercultural en ELE desde una perspectiva estratégica

Yaritza Tardo Fernández

Introducción

Trabajar el proceso comunicativo en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) en contextos de inmersión sociocultural supone que los extranjeros sean capaces de interactuar oralmente “en situaciones en las que es impredecible el contenido exacto del mensaje [...] y deberán llenar vacíos de información, resolver problemas, tomar decisiones o establecer contactos sociales [...]” (BARROSO, 2000, p. 76), por lo que se requiere que se desarrollen alternativas para perfeccionar este complejo proceso comunicativo en el país de interacción.

Este estudio ofrece un análisis teórico de la comunicación intercultural en ELE desde un acercamiento pragmático, en el que elementos como el contexto, la relación social entre los interlocutores, el conocimiento compartido, la intencionalidad en la comunicación y la negociación del significado devienen categorías esenciales a tener en cuenta “para que los hablantes lleguen a ser conscientes del papel que desempeñan en todo acto comunicativo y adquieran las destrezas necesarias para saber adecuar su actuación a cada contexto de intercambio intercultural” (op. cit.), como verdaderas estrategias de la comunicación.

Desarrollo

La comunicación intercultural es entendida por Asunción-Lande como:

[...] el proceso de interacción simbólica que incluye a individuos y grupos que poseen diferencias culturales reconocidas en las percepciones y formas de conducta, de tal forma que esas variaciones afectarán significativamente la forma y el resultado del encuentro [...] (ASUNCIÓN-LANDE, 2001, p. 3).

Para Alberto Cañas, por su parte, es:

[...] la que resulta de la interacción entre hablantes de diferente origen lingüístico y cultural. En cuanto protagonistas del encuentro intercultural, los interlocutores participantes en el mismo aportan experiencias de socialización y marcos de conocimiento previos que difieren uno de otro y suponen la aparición de diferencias que pueden entorpecer o dificultar [sic] el proceso de comunicación intercultural (CAÑAS, 2005, p. 2).

Ambas definiciones abordan aspectos medulares que permiten una mejor comprensión de este complejo fenómeno y que tienen su síntesis en el reconocimiento de la comunicación intercultural como proceso de naturaleza interactiva interpersonal, en el carácter diferenciador del intercambio comunicativo intercultural y en la perspectiva diferenciadora de los participantes.

Por consiguiente, la diferencia cultural se convierte en una dimensión importante de la comunicación intercultural, lo que implica el reconocimiento de la comprensión como clave esencial para la búsqueda de significados y sentidos a las relaciones que se producen en la diversidad interactiva. Esto implica reafirmar por el hablante lo que va entendiendo en sus comportamientos en las disímiles situaciones de interacción, desde su variedad e impredecibilidad espaciotemporal, social y personal en medio de las cuales se desarrolla la intervención, donde influyen una serie de rasgos situacionales y cognitivos, marcados por las diferencias socioculturales relevantes.

Resulta evidente, por tanto, que el concepto básico en el estudio de la comunicación intercultural es el de la cultura, en tanto proporciona el contexto adecuado para que se produzca la comunicación. Sin embargo, no puede sobrevivir sin esta última, pues depende de ella para su iniciación, mantenimiento, cambio y transmisión. "La cultura es por sí misma un sistema de comunicación" (ASUNCIÓN-LANDE, 2001, p. 4), debido a que las complejas interconexiones de los hechos culturales transmiten información a sus participantes. Por tanto, la cultura es comunicación y se demuestra en el proceso de comunicación.

Sin embargo, no basta, desde esta perspectiva intercultural de la comunicación, facilitar al hablante de ELE "el conocimiento de los patrones comunicativo-culturales y de comportamiento más frecuentes de la cultura meta", como tampoco resulta suficiente "aprender únicamente un listado de reglas en función de unos objetivos comunicativos, con el propósito de comportarse como un nativo de la lengua/cultura meta o de imitarlo" (ASUNCIÓN-LANDE, 2001, p. 4).

Se tiene que capacitar a este para que *sepa utilizar el modelo-comunicativo adecuado* para satisfacer sus necesidades comunicativas, lo que implica, más que una dinámica que enseñe comunicación y cultura, una dinámica que enseñe a construir la comunicación desde la cultura, que permita aprender cómo operar en y desde la comunicación oral. No se trata de enseñar a activar, sino de enseñar cómo activar la valoración epistémica y social de la comunicación. Es decir, implica revelar y significar

la dinámica del proceso oral de nuevas relaciones, que operen en los mecanismos de adaptación contextual del hablante y en su capacidad para construir, mantener y actualizar una base organizada de datos y referentes cognitivos y estratégicos matizados por la cultura.

Resulta evidente, desde estas ideas y presupuestos, que la interculturalidad a partir de bases estratégico-comunicativas se constituye, más que en el telón de fondo para comprender el proceso comunicativo, en el eje dinamizador que integra y sustenta las relaciones interactivas caracterizadas por su diversidad.

La interculturalidad se puede describir, a decir de Fernando Trujillo Sáez, en términos estáticos y dinámicos: el primero cuando es utilizado para describir una situación comunicativa en la que se ponen en contacto dos o más individuos que se perciben el uno al otro como pertenecientes a distintas culturas; mientras que la descripción dinámica se utiliza "para *describir los mecanismos que se ponen en funcionamiento en esa interacción comunicativa*, y especialmente, para que esa comunicación sea efectiva" (TRUJILLO SÁEZ, 2005, p. 9, el subrayado es mío), lo que significa el carácter situacional de la interculturalidad.

Tomando como referencia ambas definiciones de interculturalidad, se puede valorar la comunicación intercultural en términos de identidad y contacto, por una parte, y en un sentido dinámico que implique una funcionalidad a partir de su carácter interactivo y cognitivo, por otra. Sin embargo, dichas definiciones ofrecen una perspectiva reduccionista de este concepto si se entiende solo desde una descripción del proceso, lo que simplifica la dimensión cognitiva del aprendizaje, porque "aprender sobre el mundo extranjero y aprender a usar una lengua extranjera es algo más que formar hábitos, reproducir modelos de habla" (NEUNER, 1997 apud IGLESIAS CASAL, 2000, p. 1), o limitarse a describir situaciones o mecanismos de interacción.

Es decir, ni la descripción que refleja solo la visión superficial y externa de la interacción comunicativa, ni la asunción de un modelo comunicativo prestado mediante el aprendizaje de actos de habla y una serie de conductas determinadas pueden lograr una formación para una comunicación desde bases estratégicas profundas. Para ello, se requiere de una reorientación de la comunicación intercultural en ELE, donde el énfasis no debe estar en el conocimiento de actos y normas o en adoptar un comportamiento para la interacción, sino en desarrollar la capacidad para construir, comprender e interpretar el proceso de intercambio oral desde posiciones más conscientes y reflexivas que permitan una implicación estratégica más efectiva y contextualizada en la praxis intercultural.

Por consiguiente, a la capacidad de los hablantes para planificar, construir y emitir sus mensajes se debe integrar la capacidad para *gestionar la cooperación* con el interlocutor, en tanto "implica la necesidad de tener en cuenta al otro en diversos sentidos" (PALENCIA, 1999, p. 41), valorando las condiciones de reciprocidad y colaboración impuestas por la dinámica de la comunicación intercultural, desde la planificación y ejecución de una lógica y racionalidad interactiva, devenida actividad transaccional y negociadora.

Lo anterior implica el desarrollo de destrezas y habilidades interculturales reconocidos por el *Marco Común de Referencia Europeo* como elementos esenciales, que incluyen la capacidad de relacionar culturas, la sensibilidad cultural y capacidad de utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas, la capacidad de mediación entre su cultura y la extranjera, y de superar estereotipos.

Sin pretender negar el sustento indispensable que adquiere esta perspectiva intercultural en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, ni el vínculo indisoluble que entre comunicación y cultura que se establece, se considera que profundizar en las relaciones que sustentan y condicionan estos intercambios interculturales, desde el propio proceso de comunicación

estratégica, sí deviene aspecto esencial a tomar en cuenta dentro de una valoración de su dinámica y categorías intrínsecas que requieren de nuevas consideraciones. Se necesita más que hacer hincapié en el aspecto cultural, continuar sistematizando el aspecto de la comunicación de los contactos interculturales experiencialmente significativos para los hablantes.

En tal sentido, las propuestas actuales se orientan hacia una formación intercultural sustentadas en dos direcciones fundamentales: hacia la indagación y la reflexión de los aspectos culturales para potenciar los intercambios comunicativos (cultura para la comunicación), y desde un aprendizaje de la cultura a partir de profundizar en los elementos que intervienen en los actos de habla, desde su uso real y contextualizado (cultura desde la comunicación). Sin embargo, se potencia insuficientemente una *formación estratégica para aprender cómo generar, construir, comprender e interpretar la comunicación oral desde un reconocimiento del valor del contexto y de la cultura* (construcción de la comunicación desde la cultura).

Por tanto, una valoración de la comunicación oral implica reafirmarse en términos de interculturalidad, en tanto es expresión de una comprensión e interpretación de su cultura, de las normas que rigen la interacción comunicativa, de manera que “una actitud comprensiva o de genuino interés por comprender la cultura del otro debería proporcionar unas pautas de eficiencia para mejorar las habilidades en las situaciones interculturales” (ASUNCIÓN-LANDE, 1988 apud AUSTIN, 2000, p. 2).

La cultura y la organización social, en tal sentido, determinan y condicionan el uso de la lengua para la comunicación, lo que se enmarca en el ámbito de la actuación (uso práctico de la lengua en situaciones concretas). “Se habla con el fin de hacer cosas, y esta acción humana realizada lingüísticamente, al igual que el resto de las acciones y comportamientos, está guiada desde un principio por un plan estratégico que tiene el hablante” (MARTÍN PERIS, 2001, p. 6), lo que conduce al terreno de la *intencionalidad comunicativa*. Va implicado en esto que, sobre la base de un código común, el hablante ajusta su actividad lingüística al conseguir un objetivo comunicativo, por un lado, y que el oyente reconoce esa intención, por otro. En esta identidad entre intención y reconocimiento se encuentra la clave para alcanzar el éxito de la comunicación intercultural.

Múltiples son las definiciones ofrecidas por los autores acerca de la intencionalidad comunicativa, como diversas de sus denominaciones (PALENCIA, 1999; ESCANDELL VIDAL, 1996). Sin embargo, todas tienen en común el hecho de considerar su valor dentro de la didáctica ELE con fines comunicativos. La intención es entendida, en términos simples, como el propósito o la meta que el emisor quiere conseguir por medio de su enunciado. No obstante esta elementalidad conceptual, un análisis más acucioso permite revelar su carácter de complejidad al concebirse “como la relación dinámica, de voluntad de cambio, que liga al emisor, al destinatario, a la situación y al contexto” (ESCANDELL VIDAL, 1996, p. 4).

Por tanto, la intencionalidad implica un proceso integrador de la interacción oral, y, en particular, entre el emisor y aquel aspecto de la situación sobre el que este quiere actuar, bien para introducir cambios, o para evitar que estos se produzcan, además de constituirse en clave esencial, desde el punto de vista del destinatario, al reconocer en la interpretación eficiente de la intención del emisor un paso imprescindible para que no se produzcan malentendidos.

Este proceso interactivo intercultural desprende evidencias significativas de *cooperación* como expresión de un fenómeno de implicación de los participantes del acto oral en la negociación del significado, y desde la pragmática guarda relación con un principio fundamental que interviene en dichos intercambios interculturales: el principio de cooperación (GRICE, 1975), que ha aportado un marco adecuado para analizar ese proceso.

La importancia de la aportación de Grice al estudio de la comunicación se sustenta en el estudio de los principios generales que condicionan la interpretación de los enunciados a partir de un modelo que trata de identificar cuáles son los mecanismos que regulan el intercambio comunicativo (GRICE, 1975). A partir de este modelo, es posible explicar el proceso comunicativo oral recurriendo al hecho de que los interlocutores siempre someten su conducta lingüística a ciertos principios y máximas, de manera que todo acto de interacción se fundamenta en este principio general de la cooperación, que se traduce en:

que el hablante presuponga en el oyente una disposición positiva para recibir sus mensajes, y que el oyente dé por supuesto que el hablante, respecto de lo que va a decir y hacer lingüísticamente, hace lo propio en términos previsibles [...] (ORTEGA OLIVARES, 1988, p. 44).

Esto conduce a un fenómeno de negociación del discurso como parte de este proceso de intercambio comunicativo que se produce entre los hablantes y que se traduce en “que cada uno de ellos se alinea o se sitúa respecto a los demás en una progresión social, cultural y definida por sus propias expectativas sobre cómo se va a desarrollar la interacción” (BARALO, 2000, p. 21), lo que remite al carácter estratégico de la construcción oral, por un lado, y a las exigencias contextuales como aspecto que define el acto de habla que se realiza, por otro.

La intencionalidad comunicativa y la cooperación estratégica, si bien se constituyen en elementos categoriales que desempeñan un papel crucial dentro de la perspectiva pragmática de la comunicación, exigen, en consecuencia, ser abordadas desde su uso, lo que implica una visión analítica de situaciones concretas desde la variabilidad y la relatividad de la comunicación intercultural. Se trata, por tanto, de considerar la *contextualización comunicativa* como clave esencial para interpretar y abordar una determinada relación interactiva. Todo tipo de significado es procesado mediante su contextualización (LEMKE, 1988), pues este solo cobra vida en su relación con el contexto. La noción de contexto se puede definir de diferentes formas, y es compleja en sí misma, pues no se limita solo al texto o enunciado, sino que también tiene en cuenta elementos provenientes de la realidad extralingüística y cognitiva, en relación con los interlocutores y su situación comunicativa, ya sea inmediata a la acción de la lengua o bien en una situación más amplia.

Desde estas ideas primarias del contexto, es posible percibir que el uso de la lengua solo se actualiza cuando funciona en algún entorno o ambiente. Significa esto que la lengua no se experimenta de forma aislada, sino siempre en relación con un escenario, con algún trasfondo de personas, acciones, eventos y con una realidad social y mental, desde donde lo que se dice, deriva su significado.

Por consiguiente, el valor del contexto, como premisa esencial para la comunicación, no ha resultado inadvertido en las transformaciones ocurridas en la ciencia lingüística y ha permitido revelar cómo se ha ido substrayendo de un valor puramente formal (SAUSSURE, 1945; HJEMSLEV, 1971; MARTINET, 1972; FIRTH, 1957 apud TOBÓN DE CASTRO, 1998) hacia connotaciones sociales, e incluso culturales, mucho más generales y significativas (HALLIDAY, 1978; MALINOWSKI, 1923; HASAN, 1976 apud CARRILLO GUERRERO, 2005).

Al respecto, la propuesta de **contexto como modelo mental**, ofrecida por Van Dijk en su teoría sobre el contexto (2001), deviene una respuesta a esta necesidad de redimensionamiento contextual, posteriormente remarcada por el *Marco Común de Referencia Europeo* (CONSEJO DE EUROPA, 2002). En tal sentido, y aún cuando la postura de Van Dijk, en franca oposición a las concepciones contrarias al mentalismo (HALLIDAY, 1982; HASAN, 1999 apud VAN DIJK, 2001), lo conducen a asilarse en postulados similares de reduccionismo, al obviar las definiciones de contexto en términos de situación

social, se reconoce su importancia para una comprensión de esta categoría en toda su complejidad e integración, lo que implica no desestimar ninguna de las nociones, ambas válidas, en tanto se complementan.

Significa, entonces, reconocer el contexto en todo su dinamismo como premisa conceptual para la efectividad de la comunicación intercultural, porque el contexto no es solo verbal, ni situacional, ni cultural, ni mental, deviene una categoría compleja, en tanto "actividad humana que combina procesos cognitivos, procesos afectivos, actitudes, comportamientos, en fin, todo lo que conforma el pensar y el hacer del individuo" (TOBÓN DE CASTRO, 1998, p. 6).

Por tanto, resulta de gran valor para el estudio de la comunicación intercultural, como proceso transaccional e interactivo, centrar la atención en la dinámica intercultural, por ser justamente la relación entre sujetos la clave esencial para una comprensión de esa actividad como experiencia "compartida", en vez de como acto individual con ejecutantes individuales, donde "la diferencia cultural deviene matriz de la comunicación" (ASUNCIÓN-LANDE, 2001, p. 3).

En resumen, la valoración y reconocimiento de la diversidad cultural, social e individual en el intercambio comunicativo intercultural en ELE supone adaptar estratégicamente los patrones cognitivos, afectivos y perceptuales de acuerdo con la variabilidad de situaciones orales en una posición de mayor tolerancia interactiva y respeto a la heterogeneidad, que permita al hablante extranjero modificar, regular y evaluar su comprensión general de los procesos y fenómenos generados en la comunicación para trascender a una dimensión que flexibilice no solo la dinámica de los contactos, sino también la perspectiva interpretativa de ellos, al ser consecuentes con la esencia relativa de los procesos de intercambio intercultural.

Conclusiones

Valorar la comunicación intercultural en ELE implica reconocer que los participantes del encuentro interactúan apoyándose en suposiciones culturales propias, las cuales funcionan como pantallas perceptuales de los mensajes que intercambian, por lo que, profundizar en el aspecto de comunicación de los contactos interculturales, deviene elemento esencial para considerar el lado dinámico de estos encuentros sociales.

La necesidad de valorar el fenómeno oral desde una perspectiva estratégica se impone a partir de un enfoque que contenga en su esencia la integración e interacción de los elementos que conforman el proceso comunicativo, y que, bajo los presupuestos de reconocer la relación existente entre los esquemas mentales del individuo y la dimensión sociocultural e interactiva que genera este procesamiento cognitivo oral, responda a los imperativos actuales de una práctica de desarrollo más cercana a la naturaleza intercultural de este proceso.

Por consiguiente, un acercamiento a la intencionalidad comunicativa, a la contextualización y a la gestión de la cooperación como categorías esenciales de la comunicación intercultural en ELE significan su valor estratégico para favorecer el desarrollo de las relaciones orales e interpersonales entre hablantes extranjeros y nativos en contextos de socialización y colaboración interactiva.

Referencias

ASUNCIÓN-LANDE, N. *Comunicación intercultural*. 2001. Disponible en: https://www.academia.edu/10468885/ASUNCION-LANDE_comunicacion_intercultural Acceso en: 2 marzo 2019.

AUSTIN, T. *Comunicación intercultural: fundamentos y sugerencias*. 2000. Disponible en: <http://www.estudiosindigenas.cl/documentos/documentos%20originales/cominter.pdf>. Acceso en: 2 marzo 2019.

BARALO, M. El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, n. 11, p. 164-171, 2012. Disponible en: <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/182/152> Acceso en: 15 feb. 2013.

BARROSO, C. El desarrollo de la interacción oral mediante las estrategias de comunicación: algunas propuestas para trabajar la fluidez oral en clase dentro del español con fines específicos. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, 11., 2000. *Actas [...]*. Zaragoza: Centro Virtual Cervantes, 2000. p. 175-180. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0175.pdf Acceso en: 15 feb. 2013.

CABALLERO, C. *Pragmática e interculturalidad en la enseñanza del Español como lengua extranjera*. Las estrategias de cortesía en los manuales E/LE. *RedELE*, n. 3, p. 1-145, 2005. Disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3853f8f2-beb7-4286-994d-c0a07bd053e6/2005-bv-04-04caballero-pdf.pdf>. Acceso en: 16 marzo 2013.

CAÑAS, A. *Aspectos interculturales en la enseñanza del español segunda lengua/lengua extranjera: propuesta didáctica*. 2005. Tesis (Maestría en Enseñanza del Español como Segunda Lengua/Lengua Extranjera) – Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2005. Disponible en: <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/canas.shtml>. Acceso en: 16 marzo 2013.

CARRILLO GUERRERO, L. *Actualización retórica de la lengua: el registro*. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, Granada, n. 9, jun. 2005. Disponible en: <http://www.um.es/tonosdigital/znum9/estudios/actualizacionretorica.htm>. Acceso en: 3 feb. 2013.

CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, 2002. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>. Acceso en: 3 feb. 2003.

ESCANDELL VIDAL, M. V. Los fenómenos de interferencia pragmática. In: EXPOLINGUA, 36., 1996, Madrid. *Actas [...]*. p. 95-109. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/expolingua1996_escandell.pdf. Acceso en: 3 feb. 2013.

GRICE, H. P. *Logic and conversation. Syntax and Semantics*, Nova York: Academic Press, v. 3, p. 41-58, 1975.

IGLESIAS CASAL, I. Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, 8., 1997, Alcalá de Henares. *Actas* [...]. Universidad Complutense de Madrid, 2000. p. 463-472. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html>. Acceso en: 13 feb. 2002.

LEMKE, J. L. Text structure and text semantics. *Pragmatics, Discourse and Text: some systemically-inspired approaches*. London: Frances Pinter, 1988.

MARTÍN PERIS, E. ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, n. 0, p. 1-37, 2004. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Ernesto_Martin_Peris2/publication/28068433_Que_significa_trabajar_en_clase_con_tareas_comunicativas/links/55127c090cf268a4a4aea62a8/Que-significa-trabajar-en-clase-con-tareas-comunicativas.pdf. Acceso en: 13 feb. 2013.

ORTEGA OLIVARES, J. Aproximación a la pragmática. *Cable. Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Equipo Cable, n. 2, p. 39-46, nov. 1988.

ORTÍ, R. Estudio de la competencia intercultural a partir del análisis sociocultural de interacciones orales con arabohablantes. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, n. 8, p. 39-46, 2004. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1049926>. Acceso en: 20 feb. 2003.

PALENCIA, Ramón. Algunas sugerencias para la enseñanza de la destreza de interacción oral en ELE en niveles elementales. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, Madrid, n. 22, p. 40-44, 1999.

TOBÓN DE CASTRO, L. Importancia del contexto en la comunicación lingüística. *Folios. Revista de la Facultad de Humanidades*, n. 9, p. 1-9, jul./dic. 1998. Disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5779/4784>. Acceso en: 17 marzo 2016.

TRUJILLO SÁEZ, F. En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, Granada, n. 4, p. 23-39, 2005. Disponible en: http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/29864/Trujillo_Interculturalidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acceso en: 17 marzo 2016.

VAN DIJK, T. Texto y contexto de los debates parlamentarios. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, Amsterdam, n. 2, nov. 2001. Disponible en: <http://www.um.es/tonosdigital/znum2/estudios/TAvanDijkTonos2.htm>. Acceso en: 7 feb. 2002.

La enseñanza-aprendizaje de Español en el curso de Letras – Español y Portugués como Lenguas Extranjeras (LEPLE) de la UNILA

Diego Chozas Ruiz-Belloso

En marzo de 2015 comenzaron las actividades académicas de una nueva carrera de la UNILA: Letras – Español y Portugués como Lenguas Extranjeras (LEPLE). Se trata de una “licenciatura”, término que en el sistema educativo brasileño se reserva a los cursos universitarios que forman profesores, de manera que en el currículo ya se incluyen asignaturas obligatorias de didáctica, así como un número importante de horas de práctica: el llamado “estágio”. LEPLE es, además, un curso nocturno, pensado para abrir las puertas de una universidad pública y de calidad a personas que trabajan durante el día, pero que desean seguir enriqueciendo su formación. De esta manera, la primera promoción de LEPLE es buena imagen del proyecto integrador de la UNILA, pues ha logrado reunir a estudiantes de edades muy diversas y procedentes de muy diferentes países, como son Brasil, Chile, Paraguay o Uruguay. Tras estos estudiantes pioneros, fueron incorporándose al curso jóvenes provenientes de Colombia, Argentina, El Salvador, Panamá o Haití, junto a otros procedentes de diversos estados de Brasil.

Además de por las múltiples nacionalidades y culturas de sus estudiantes, procedentes de toda Latinoamérica y el Caribe, las carreras de la UNILA se caracterizan generalmente por su innovación y, en este sentido, la principal novedad de LEPLE posiblemente sea dar atención al Portugués como Lengua Extranjera (PLE), campo poco desarrollado por el momento, pero con un gran potencial que se descubre a medida que se va asumiendo en el continente la necesidad de una mayor integración. Por su parte, el Español como Lengua Extranjera ya tiene una respetable tradición en Brasil, en especial en lo referente a los estudios contrastivos, pero la enseñanza-aprendizaje del español en el singular contexto de la UNILA adquiere toda una nueva dimensión que también supone una notable novedad en el escenario brasileño.

A la lengua española se le ha reservado un papel fundamental en la configuración de la UNILA, que ya desde sus estatutos, y desde la ley que la originó en 2010, anuncia como su “misión institucional

específica formar recursos humanos aptos para contribuir a la integración latinoamericana, al desarrollo regional y al intercambio cultural, científico y educativo de América Latina”, para lo que llega a proponerse una formación bilingüe que ya empieza a concretarse en la obligatoriedad de cursar portugués o español en el ciclo común de todos los estudios de graduación ofertados, según las disposiciones que figuran en el proyecto pedagógico de la universidad aprobado en 2013.

En efecto, la lengua española se muestra en este contexto como una herramienta indispensable para abordar las grandes líneas de actuación de la UNILA, pues, por un lado, se perfila como lengua franca de comunicación académica y científica, y por otro puede asumirse como punto de encuentro de la enorme diversidad cultural latinoamericana: a través de la lengua, los latinoamericanos sabrán reconocer lo común y universal que comparten como seres humanos y podrán también hacer comunicables y accesibles sus valiosas particularidades culturales y los milenarios saberes que recogen las lenguas originarias.

La oferta de una nueva Licenciatura en Letras Español y Portugués como Lenguas Extranjeras (LEPLE) debe entenderse en consonancia con este gran proyecto de la UNILA, de manera que los profesores de ELE y PLE formados en esta universidad han de convertirse en agentes multiplicadores de su misión integradora. Los graduandos han de adquirir la conciencia de la pluralidad lingüística y cultural de Latinoamérica y desarrollar una viva y respetuosa curiosidad intercultural que puedan transmitir en el futuro a sus propios alumnos.

En el Proyecto Pedagógico del Curso de Letras – Español y Portugués como Lenguas Extranjeras, aprobado en octubre de 2014, las asignaturas troncales y obligatorias centradas específicamente en la lengua española son: Español Adicional (Básico, Intermedio I y II, Avanzado I y II) y Descripción Lingüística (Español) (I, II y III). Estas asignaturas se presentan hasta cierto punto como complementarias, pues Español Adicional va dirigido a estudiantes no hispanohablantes, en cambio Descripción Lingüística (Español) I y II se dirige en principio a estudiantes que tienen el español como lengua materna²⁶. Uno de los objetivos de la primera sería la adquisición de una lengua extranjera, mientras que entre los objetivos de la segunda se encontraría la reflexión metalingüística.

No son los únicos objetivos, pues, dados los grandes principios de la UNILA como son la interdisciplinariedad y la defensa de la integración transregional, las asignaturas de Lengua no pueden limitarse al estudio de los aspectos estrictamente lingüísticos. Es más; en el Proyecto Pedagógico do Curso (UNILA, 2018) puede leerse lo siguiente:

A Literatura ou, com mais precisão, a Estética da Palavra [...] é o ponto de partida para os estudos relativos à linguagem, à sociedade latino-americana e ao ensino de línguas. [...] é preciso dotar o discente com um excelente aparelho para a leitura interpretativa de textos literários, base cognitiva para a eficaz interpretação de todas as formas de textos, orais ou impressos, verbais ou imagéticos (p. 15).

Tales propuestas, por lo tanto, deben ser incorporadas tanto al Español Adicional como a la Descripción Lingüística (Español), integrando estas asignaturas transversalmente a otras ofrecidas en Letras, como son Fundamentos de América Latina o Poéticas Latinoamericanas, asumiendo que lengua y cultura son indisociables. En efecto, no se pueden separar los objetivos lingüísticos de los culturales, así como no es posible anular los referentes culturales de todo signo lingüístico

²⁶ Descripción Lingüística III, centrada en el análisis contrastivo, es común a todos los estudiantes, según el PPC. Por otro lado, en 2015 se discutió la posibilidad de una alteración en el PPC con la propuesta de no separar a los estudiantes brasileños de los hispanohablantes, sino dedicar la Descripción Lingüística I y II al análisis contrastivo de los niveles fónico, morfológico y sintáctico del portugués y el español.

para impartir un improbable curso puramente gramatical. Este es uno de los grandes principios del enfoque comunicativo que empezó a desarrollarse en los años 60 como reacción a las propuestas estructuralistas y conductistas: todo enunciado se formula en un contexto que debe ser conocido por el emisor y el receptor para que la comunicación resulte exitosa. Y dicho contexto es forzosamente sociocultural. Autores como Sapir y Whorf llegaron a identificar lengua y cultura afirmando que aprender una lengua es apropiarse de una cultura. Partiendo de esta premisa, podemos decir que en la América Hispánica existe, por un lado, una cultura común, una misma forma de representar el mundo mediante el lenguaje, y, por otro, existen también particularidades culturales locales, sociales etc., que asimismo se plasman en variadas formas lingüísticas: las variedades dialectales del español americano y las lenguas originarias. Las asignaturas de Español Adicional y de Descripción Lingüística (Español) deben pretender aproximarse tanto a la cultura común como a las diversas culturas particulares y hacerlo mediante el estudio de las variedades del español, sean estas diatópicas o diastráticas, incluyendo, entre estas últimas, el español culto escrito empleado por la comunidad académica de toda Hispanoamérica. Incluso en temas tan aparentemente objetivos, como la descripción del sistema fonológico, cabrá preguntarse por la dimensión sociolingüística de las variantes del español o por las condiciones sociohistóricas que explican estas variaciones.

Por lo demás, la configuración del currículo de LEPLE también permite coordinar transversalmente las asignaturas de español y las de portugués, recurriendo a la gramática contrastiva y estableciendo constantes paralelismos que llamen la atención sobre las conexiones existentes entre estas dos lenguas románicas, tanto en sus características actuales como en su evolución histórica.

En lo referente en particular al Español Adicional, cuyos alumnos, presumiblemente, serán brasileños en su gran mayoría²⁷, diremos que la proximidad entre el portugués y el español que hace de los brasileños cultos, de literacidad desarrollada, “falsos principiantes” en lengua española, sobre todo en lo que concierne a la comprensión escrita, permite exponer a los estudiantes a textos auténticos de los más diversos ámbitos prácticamente desde el inicio de su periplo de aprendizaje, facilitando *a priori* la aproximación intercultural y dando pie, además, a la interdisciplinariedad.

La asignatura de Español Adicional puede ser la puerta de entrada a la inmensa diversidad cultural, lingüística, social, étnica etc. de América Latina, y puede convertirse en una formidable herramienta de integración, desterrando prejuicios y valoraciones ideológicas infundadas, y despertando en el alumno la curiosidad y el respeto por el otro, así como una visión crítica y autocrítica que se mantenga siempre alerta ante manifestaciones de un etnocentrismo evidente o soterrado, y ante puntos de vista que defiendan más o menos directamente la segregación, el rechazo, o incluso la anulación de la cultura del otro y de su identidad, por tanto.

Ahora bien, la asignatura de Español Adicional no busca apenas desarrollar la comprensión certera y contextualizada y la sensibilidad sociocultural, sino que pretende también que los estudiantes terminen siendo capaces de producir textos orales y escritos en diferentes ámbitos con elevada competencia. Al fin y al cabo, cuando estos estudiantes de Letras pasen a desempeñar su labor docente, tendrán que lograr no solo que sus alumnos comprendan críticamente textos de las culturas hispánicas, sino también que se comuniquen en español mediante la expresión oral y escrita, tal y como recomiendan las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media, para lo que resulta indispensable que los propios profesores dominen la producción de textos, tanto orales como escritos. Para ello, se requiere adoptar en la licenciatura una metodología que favorezca la adquisición,

²⁷ En la actualidad, estudia en la UNILA un importante grupo de alumnos haitianos con necesidades lingüísticas muy dispares, algunos de los cuales optaron en 2015 por cursar Español Adicional.

metodología que obviamente ha de distanciar al Español Adicional de la Descripción Lingüística, que no tiene como objetivo la producción de textos, por mucho que ambas asignaturas compartan los grandes principios de la UNILA anteriormente mencionados. Asimismo, los objetivos del Español Adicional quedan claramente diferenciados de asignaturas como Fundamentos de América Latina o Poéticas Latinoamericanas, más dirigidas a la recepción y análisis de textos, y no tanto a la producción oral y escrita.

En este sentido, la metodología que se ha mostrado más efectiva para la adquisición de lenguas extranjeras es el enfoque comunicativo, si bien, para el caso de lenguas próximas, la deseada corrección gramatical requiere incidir en las tareas facilitadoras y recurrir con frecuencia a la gramática contrastiva e incluso a la traducción pedagógica (GÓMEZ DEL ESTAL VILLARINO, 2004; MELERO ABADÍA, 2005; MARTÍN PERIS, 1998; CORONADO GONZÁLEZ, 1998; ERES FERNÁNDEZ, 2003; BRIONES, 1999; CALVO CAPILLA; RIDD, 2009).

Insistiendo en las características de la asignatura de Español Adicional, conviene señalar que los niveles Básico e Intermedio 1 son compartidos por todos los estudiantes de la UNILA como parte del Ciclo Común de Estudios, mientras que los niveles Intermedio 2 y Avanzado 1 y 2 son específicos de LEPLE, pues, como es lógico, un profesor de español requerirá de un especial dominio de la lengua. Por otro lado, en las clases de Español Adicional, el estudiante de LEPLE no solo adquiere la lengua y la cultura extranjera, sino que, como futuro profesor, realiza además un trabajo paralelo de observación de clases e incorpora de manera natural técnicas, procedimientos y estrategias didácticas que el profesor titular ha aplicado en sus clases con acierto. Aunque siempre es positivo, con los estudiantes de LEPLE resulta de particular interés detener alguna vez las clases para reflexionar entre todos sobre lo aprendido y sobre las formas más adecuadas de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo partícipes a los estudiantes de decisiones que les afectan directamente, como pueden ser los ámbitos y los tipos de actividades que se pueden trabajar, siempre bajo la supervisión del profesor titular. Por lo demás, conociendo la importancia de aprender a partir del ejemplo, no se debe desaprovechar la ocasión de que los profesores que imparten Español Adicional sean, en lo posible, modelos del perfil que se espera que alcancen los estudiantes de LEPLE, por lo que la práctica de estos profesores debe estar en consonancia con las materias de didáctica teórica y con el conjunto del Proyecto Pedagógico del Curso.

Además, el excepcional contexto de la UNILA permite el diseño de infinidad de actividades no presenciales, de tanto o mayor valor que las propias clases, que vendrían a duplicar el tiempo dedicado a la lengua española y, tal vez, a triplicar el aprovechamiento. En efecto, no debería ser desaprovechada la singular oportunidad de convivencia y comunicación que se ofrece en el propio seno de la UNILA al poner en contacto, en las mismas instalaciones, a miles de estudiantes de diversas nacionalidades con los que pueden interactuar en situaciones reales de comunicación, que demostradamente son las que más favorecen la adquisición de lenguas extranjeras. En este sentido, sería indudablemente positivo integrar en la disciplina de Español Adicional, aprovechando las horas de prácticas ya previstas en el currículo, toda una batería de actividades complementarias obligatorias que motivasen el contacto y la colaboración entre los estudiantes brasileños y los de habla española, realizando encuestas, entrevistas, reportajes, trabajos en conjunto o incluso encuentros deportivos, lúdicos o culturales en los que apenas se pudiese hablar en español. En todo caso, esto ya ocurre informalmente, y a lo largo de 2015 hemos podido observar que tanto en la vida cotidiana (en los pasillos, en el transporte público, en los comedores, en las reuniones estudiantiles etc.) como en actividades culturales organizadas por la UNILA o por la ciudad de Foz de Iguazú (Feria Latina, semanas académicas, Feira Internacional do Livro, concierto del cantante Chico César etc.), según

las circunstancias y los interlocutores, estudiantes de las más diversas carreras de la UNILA pasan del portugués al español y viceversa con perfecta naturalidad, dando visos de que de hecho se está construyendo en este rincón de Brasil una universidad bilingüe, no solo en el restringido espacio de las aulas, sino en todo lo que supone la vida universitaria.

Por otro lado, existe ya en esta universidad un programa para el aprendizaje informal en tándem entre los estudiantes de la UNILA²⁸, que no debe dejar de facilitarse y favorecerse institucionalmente dotando a estos alumnos de cauces para entrar en contacto (grupos de Facebook etc.), y ofreciéndoles orientaciones y materiales en línea para aprovechar mejor sus encuentros presenciales. Este tipo de actividades, además de ser enormemente efectivas para la adquisición de la lengua, aumentan la motivación de los estudiantes y promueven la deseable integración cultural de aprendices de muy diversos países. Por si esto fuera poco, los estudiantes de LEPLÉ en concreto pueden, a través del tándem, iniciarse en la práctica de la enseñanza (del portugués o del español) ya desde los primeros semestres.

Además, no podemos olvidar que la UNILA y Foz de Iguazú se encuentran inmejorablemente situados en la intercultural Triple Frontera con Paraguay y Argentina, lo que propicia la organización de más actividades complementarias que beneficien el aprendizaje de la lengua y la vivencia de la cultura, como visitas o viajes de estudios, intercambios, o breves cursos de inmersión al otro lado de la frontera en alguna institución colaboradora.

En este sentido, la primera promoción de estudiantes de LEPLÉ cruzó a finales de 2015 la frontera con Argentina para visitar, en la provincia de Misiones, la casa de Horacio Quiroga, las ruinas jesuíticas de San Ignacio Miní y el Solar del Ché, todo en apenas un día, lo que da buena muestra de las ventajas de estudiar en la frontera, especialmente para todo aquel que se dedique a profundizar en la cultura latinoamericana, como es el caso de nuestros estudiantes. En otra ocasión, los estudiantes de LEPLÉ organizaron una visita a Asunción, situada a 360 kilómetros de Foz, menos de la mitad de la distancia que separa la frontera de la capital del estado de Paraná, Curitiba.

Las clases de Español Adicional, en definitiva, y las actividades extra clase que se vayan proponiendo, deben atender por igual a dos dimensiones para contribuir a los objetivos de la UNILA mencionados antes: el estudiante debe desarrollar, por un lado, las bases de un español culto estándar, de máxima rentabilidad internacional, que le permita intercambiar conocimiento académico y científico y, por otro, el estudiante irá abriéndose a otras realidades latinoamericanas, y esto lo hará necesariamente desde la lengua, incorporando progresivamente léxico, giros lingüísticos y particularidades gramaticales indisolubles de la cultura. De esta manera, el español va a adquirir para el estudiante valor instrumental y humano.

Eso no significa que en Descripción Lingüística (Español) el estudiante deba tener un papel menos activo, ni que la metodología se limite a las clases magistrales puramente expositivas, de mera transmisión de conocimientos, sino que en esta asignatura el profesor puede y debe ser un guía para la reflexión metalingüística de los estudiantes a partir de textos orales y escritos, mostrándoles el camino a seguir para descubrir el funcionamiento de su propia lengua en contexto. Por lo demás, en Descripción Lingüística (Español), los estudiantes hispanohablantes pertenecientes a una variedad específica del español irán descubriendo progresivamente otras variedades, con sus culturas correspondientes, de manera que los licenciados por la UNILA no tendrán ese amplio desconocimiento de las variedades ajenas del español que se ha detectado en los profesores de ELE en ejercicio (ANDIÓN HERRERO, 2013).

²⁸ Lo coordinan las profesoras Valdilena Rammé y Larissa Paula Tirloni.

Además, la Descripción Lingüística (Español) permite mostrar con la deseada sistematicidad que los diferentes rasgos de la lengua española no separan nacionalidades, sino que tienden lazos que van más allá de las fronteras geográficas, estableciendo extensas zonas dialectales transnacionales que varían mucho según el rasgo estudiado, tejiendo una compleja red de relaciones que respalda y explica la integración cultural de facto de Latinoamérica²⁹.

Por último, diré que tanto el Español Adicional como la Descripción Lingüística (Español) no pueden dar la espalda a las nuevas tecnologías, sino que han de incorporarlas a la práctica docente haciendo un uso habitual y natural de internet en las clases: si los hispanistas de hace pocas décadas se veían obligados a recorrer físicamente miles de kilómetros para recoger muestras de las variedades del español mediante entrevistas y cuestionarios, hoy contamos con la inagotable fuente de la internet, a la que cada alumno puede acceder desde su teléfono móvil para buscar, en pocos segundos, muestras de textos orales y escritos, a partir de los que puede trabajar sobre la lengua y la cultura de cualquier país de Hispanoamérica.

Así como la neurociencia y la inteligencia creativa describen la génesis de una gran idea transformadora como la capacidad de poner en contacto, en el interior del cerebro, dos conceptos en principio alejados para sintetizar uno nuevo jamás ideado por nadie –concepto que en ocasiones sirve para esclarecer de manera asombrosa el funcionamiento del mundo físico o humano de la misma manera– si la comunidad académica de la UNILA se conforma como un gran cerebro en el que tiene cabida una enorme riqueza de elementos dispares, de culturas y áreas de conocimiento en principio alejadas, pero que no dejan de trabar contactos entre sí, se está creando de esta forma el entorno propicio para que la UNILA se convierta en breve plazo en un polo generador de ideas inéditas y útiles para la sociedad. Toda universidad aglutina el conocimiento, pero la UNILA tiene una vocación interdisciplinaria e intercultural que la singulariza, pues persigue una verdadera comunicación entre saberes y culturas para forjar un nuevo humanismo.

La lengua española está llamada a ser una pieza clave en el engranaje de este gran proyecto, en primer lugar como herramienta de comunicación científica que haga posible estas sinapsis entre disciplinas, y en segundo como objeto de estudio, pues profundizar con todas las consecuencias en el análisis del español es ir en busca de las vetas esenciales que vertebran América Latina.

Valgan estas pocas páginas para exponer el bello proyecto (aún en ciernes, pero que ya empieza a dar sus primeros frutos) de una licenciatura en español y portugués como lenguas extranjeras emplazada en el contexto único de la UNILA, y para explicar el papel que le cabe a la enseñanza-aprendizaje del español en el seno de dicho proyecto.

²⁹ Este abordaje del estudio del español por rasgos en lugar de por zonas es el preferido por autores como María Vaquero (1996).

Referencias

ANDIÓN HERRERO, M. A. Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, Viña del Mar, v. 46, n. 82, p. 155-189, 2013.

BRIONES, A. I. O método contrastivo e a prática da tradução no ensino do Português e do Espanhol para hispano e lusofalantes de nível avançado. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE LUSITANISTAS, 6., 1999, Rio de Janeiro. *Actas*. Disponible en: http://www.oocities.org/aiL_br/ometodocontrastivoeapratica.htm Acceso en: 17 feb. 2019.

CALVO CAPILLA, M. C.; RIDD, M. A tradução como atividade contrastiva e de conscientização na aprendizagem de línguas próximas. *Horizontes de Linguística Aplicada*. Brasília, v. 8, n. 2, p. 150-169, 2009.

CORONADO GONZÁLEZ, M. L. Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales. *Carabela*. Madrid, n. 43, p. 81-93, 1998.

ERES FERNÁNDEZ, G. Lingüística contrastiva e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na atualidade: algumas relações. *Signum*, Londrina, n. 6, v. 2, p. 101-118, 2003.

GÓMEZ DEL ESTAL VILLARINO, M. La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas. *Forma*, Madrid, n. 8, p. 83-107, 2004.

MARTÍN PERIS, E. Gramática y enseñanza de segundas lenguas. *Carabela*, Madrid, n. 43, p. 5-32, 1998.

MELERO ABADÍA, P. De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (ed.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 2005. p. 689-714.

UNILA. *Projeto pedagógico do curso de Letras: Espanhol e Português como línguas estrangeiras*, 2018. Disponible en: https://portal.unila.edu.br/graduacao/letras-espanhol-portugues/arquivo/PPC_LETRAS_ESPANHOLEPORTUGUSCOMOLNGUASESTRANGEIRAS.pdf. Acceso en: 17 feb. 2019.

VAQUERO, M. *El español de América*. Madrid: ArcoLibros, 1996.

A formação de professores e a produção de materiais didáticos para o ensino de Português Língua Estrangeira na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Fleide Daniel Santos de Albuquerque

Introdução

Desde que chegamos à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 25 de fevereiro de 2014, temos tentado implementar uma formação de professores que comporte diferentes fases: inicia-se com o embasamento teórico, passa pela docência e contempla a pesquisa aplicada, chegando à reflexão sobre o próprio processo de formação de professores de Português Língua Estrangeira (PLE)³⁰. Vemos estas fases como complementares umas às outras e necessárias a uma formação sólida de professores de PLE.

Não acreditamos em uma formação docente desvinculada da prática de sala de aula e distante da reflexão do professor sobre a própria prática pedagógica. Situadas em dois extremos, a formação teórica, haurida no mais das vezes em cursos de formação inicial e continuada, e a pesquisa, que leva o professor a refletir sobre o modo como ensina sua língua materna a estrangeiros, dificilmente são trilhadas por muitos que se iniciam no ensino de PLE.

A maioria dos professores da área, ousamos dizer, ainda se forma nas próprias salas de aula de Português para estrangeiros, pois é chamada a ensinar o português a falantes de várias línguas muito antes de ter a oportunidade de frequentar um curso de iniciação ou uma disciplina de graduação, normalmente optativa ou eletiva. Tal é a situação dos que lecionam em Centros de Estudos Brasileiros, Núcleos de Estudos Brasileiros, centros culturais e até mesmo no programa de leitorados brasileiros

³⁰ Não adotamos neste trabalho um uso rigoroso das siglas que denotam os diferentes contextos de ensino/aprendizagem: PLE, PL2, PL2E ou PLNM. Quando usamos a sigla PLE, referimo-nos ao ensino do Português a alunos que não o têm como língua materna, seja em contexto de imersão – como é o caso dos alunos estrangeiros da UFRN – ou fora dele.

no exterior³¹: as aulas a estrangeiros começam bem antes de esses professores serem atendidos por um projeto do Ministério das Relações Exteriores do Brasil que leve algum especialista em PLE ao país onde atuam. No Brasil, esse quadro não muda muito: raros são os cursos de extensão que atendem aos professores que atuam em escolas de línguas e somente um curso de especialização³² é oferecido regularmente, com turmas sendo formadas todos os anos. Professores de línguas estrangeiras, no mais das vezes, se lançam ao ensino de PLE sem nenhuma formação prévia, movidos pela necessidade de ensinar o Português a todos quantos chegam ao Brasil para trabalhar, para realizar uma graduação ou pós-graduação ou pelo crescente interesse pelo país e pela cultura brasileira, só para citar alguns motivos.

No âmbito universitário, não obstante, temos condições de criar, ainda que de maneira um tanto limitada, cursos de formação de professores de PLE: seja em disciplinas optativas ou eletivas de graduação, seja em cursos de extensão, seja em nível de pós-graduação³³. Natal era, até bem pouco tempo atrás, uma das capitais brasileiras com inexistência de opções de formação inicial e continuada para os professores que já atuam no ensino de PLE em escolas de línguas. Disciplinas optativas começaram a ser oferecidas aos alunos do curso de Letras em 2010 e, no segundo semestre de 2014, ministramos o primeiro Curso de Introdução ao Ensino de Português para Estrangeiros, como extensão, que atendeu a alunos da UFRN e a professores da comunidade externa.

A partir deste momento, e ainda conhecendo a estrutura e o funcionamento da UFRN, começamos a pensar de que maneira poderíamos implementar uma formação de professores de PLE de modo a dar conta das seguintes demandas:

1. O esforço de internacionalização da UFRN.
2. A formação urgente de instrutores para as disciplinas de Português para Estrangeiros oferecidas pelo Instituto Ágora, o centro de línguas da UFRN.
3. A inexistência de cursos de formação inicial e continuada para aqueles que já atuam em escolas de línguas de Natal.

Havia ainda a necessidade de implementar cursos para públicos específicos, como os professores assistentes de línguas estrangeiras e demais docentes e pesquisadores estrangeiros da UFRN.

Outro problema que se afigurava era a produção de material didático. A existência de seis disciplinas optativas em nível de graduação atendia, de forma muito limitada³⁴, o problema da formação. Outras ações poderiam ser criadas em nível de extensão. Não havia, no entanto, um foro ou um espaço institucional adequado para a produção de materiais didáticos em si mesma. Procuramos, assim, fazer coincidir a necessidade de formação de professores com a própria urgência da produção de materiais didáticos. Vemos a produção de materiais de ensino como uma preocupação constante dos professores de PLE, dada a notória escassez de opções de livros didáticos e outros materiais adequados ao uso das novas tecnologias.

31 <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br>.

32 Trata-se do Curso de Especialização *lato sensu* em Formação de Professores de Português para Estrangeiros, oferecido pela PUC-Rio.

33 Não é objetivo deste trabalho discorrer sobre as opções de formação de professores de PLE existentes no Brasil ou em outros países. Falaremos especificamente das etapas de formação de professores sendo implementadas na UFRN.

34 Não acreditamos que a simples implementação de disciplinas optativas seja suficiente para dar conta da formação de professores em nível de graduação, tampouco para implementar e consolidar o programa Português sem Fronteiras por razões que vamos expor adiante.

Este trabalho traz, portanto, um breve relato dos nossos primeiros passos, de como se está implementando a formação de professores de PLE na UFRN. Como tentaremos demonstrar, a formação procura ir além do conhecimento teórico, passa pela sala de aula multilíngue de ensino de Português a estrangeiros e culmina na pesquisa aplicada, que leva o graduando a pensar o próprio processo de formação em que está inserido e a tomar consciência de seus avanços, suas deficiências e suas metas a atingir. A produção de materiais didáticos permeia todo o processo: começa nas aulas da graduação, é consolidada nos projetos de ensino e extensão e pode ir além, dependendo dos interesses de pesquisa dos graduandos.

A formação em nível de graduação

A UFRN conta, como já citado, com seis disciplinas optativas³⁵ voltadas à formação de professores de PLE:

1. LEM 1001³⁶: Metodologia de Ensino de Português como Língua Estrangeira I.
2. LEM 1002: Metodologia de Ensino de Português como Língua Estrangeira II.
3. LEM 1005: Tópicos em Gramática de Português Língua Estrangeira I.
4. LEM 1006: Tópicos em Gramática de Português Língua Estrangeira II.
5. LEM 1007: Tópicos em Cultura Brasileira I.
6. LEM 1008: Tópicos em Cultura Brasileira II.

Estas disciplinas já existiam quando chegamos à universidade, em fevereiro de 2014. Como se vê, elas priorizam a metodologia do ensino de línguas e os papéis da gramática e da cultura na formação de professores de PLE. Não mais que duas delas são oferecidas regularmente todos os semestres. Não há pré-requisitos entre elas, podendo ser cursadas em qualquer ordem por alunos de Letras. Ainda não há disciplinas ou linhas de pesquisa na pós-graduação que contemplem nossa área de ensino e pesquisa. Procuramos, desta forma, implementar ações que otimizassem a regência dessas disciplinas e aumentassem o interesse da comunidade acadêmica pela formação de professores de PLE.

Entre os conteúdos abordados nessas disciplinas, temos a construção da competência comunicativa; os níveis de proficiência e os padrões de aprendizagem de língua estrangeira; as perspectivas teóricas de aprendizado linguístico; o papel do contexto na compreensão e na aprendizagem; os aspectos interculturais que interferem no processo ensino/aprendizagem; o ensino da compreensão oral e da leitura e, com bastante ênfase, a análise, seleção e produção de materiais didáticos, só para citar alguns temas.

Os alunos, em sua grande maioria, chegam a estas disciplinas sem terem tido nenhum contato com qualquer metodologia de ensino ou uma disciplina da área de Linguística Aplicada. Por isso, temos tido o cuidado de sempre incluir uma parte introdutória quando iniciamos a regência de qualquer uma das seis disciplinas, de modo a facilitar a aprendizagem dos alunos que nunca cursaram uma matéria da área. Dessa forma, a área de PLE acaba sendo o meio pelo qual o aluno começa a pensar o

³⁵ Os alunos do curso de letras da UFRN precisam cumprir 20 créditos (trezentas horas em cinco disciplinas de sessenta horas cada).

³⁶ LEM é o código de disciplina oferecida pelo Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas, onde estamos lotados.

ensino de línguas como um todo, antes mesmo de se deparar com situações de ensino de Português a estrangeiros propriamente dito. A Linguística Aplicada e os métodos de ensino só são abordados nas diferentes habilitações do curso de Letras³⁷ a partir do sétimo período³⁸.

Buscando aliar a formação inicial à prática pedagógica, os alunos que cursam estas disciplinas assistem, como ouvintes, a aulas das turmas de Português para Estrangeiros do Instituto Ágora, o centro de línguas da UFRN. São, atualmente, seis turmas de estrangeiros em quatro níveis de proficiência. Assim, os graduandos têm a oportunidade de vivenciar a experiência de uma sala de aula de PLE. Falaremos mais detalhadamente sobre as turmas do Instituto Ágora mais adiante.

O processo de ensino-aprendizagem pode parecer muito abstrato e distante das experiências prévias dos graduandos, que, por razões óbvias, somente frequentaram salas de aula de línguas estrangeiras e de Português como língua materna. Falar de metodologias e problemas de ensino a estudantes brasileiros que serão professores de Inglês, Francês e outras línguas é uma tarefa facilitada pela experiência prévia do aluno na aprendizagem de tais línguas. A competência implícita³⁹ se faz presente e a formação do professor de línguas estrangeiras tem todo um lastro ao qual o professor formador pode fazer referência. No caso da formação de professores de PLE, pode não haver referências, pode não haver conhecimento compartilhado, a troca de experiências pode ser quase nula, a não ser que o formando já tenha tido algum contato com estrangeiros na escola de línguas onde trabalha como auxiliar de ensino ou tenha vivido a circunstância de dar aulas particulares a estrangeiros.

O contato com alunos de várias nacionalidades ainda é uma realidade distante dos discentes de algumas universidades públicas brasileiras e o processo de internacionalização ainda é muito lento. Assim, formar professores de PLE na graduação, sem o anteparo de turmas de estrangeiros tendo aulas regulares de Português, pode ser tarefa árdua para o docente formador e demasiadamente descontextualizada para o formando.

A essa altura da nossa experiência na UFRN, julgamos que a existência ou a criação de disciplinas optativas ou eletivas para a formação de professores de PLE é insuficiente para dar conta dos desafios da internacionalização das universidades federais. Os alunos da graduação, por exemplo, procuram disciplinas optativas ou eletivas já nos períodos finais do curso de Letras. Dessa forma, a conclusão de uma ou duas disciplinas de formação de professores de PLE quase sempre coincide com a colação de grau e são poucos os alunos que ainda podem se dedicar a alguma atividade docente de extensão e pôr em prática os conteúdos hauridos antes do término da graduação⁴⁰. Na UFRN, enfrentamos, então, o desafio de atrair estudantes para as disciplinas citadas acima o quanto antes, para que possam atuar como instrutores de PLE no Instituto Ágora e em outros cursos de extensão oferecidos a estrangeiros. Além disso, as disciplinas de PLE, justamente por serem optativas, constituem um pequeno espectro entre as muitas opções disponíveis em várias áreas aos alunos de Letras. Em terceiro lugar, mesmo que o aluno se disponha a cursar todas as cinco disciplinas optativas na área de PLE, ainda assim não

37 A UFRN oferece cursos de Letras com habilitação única em Português/Literaturas, Inglês/Literaturas, Espanhol/Literaturas, Francês/Literaturas e Libras.

38 Muito erroneamente, os cursos de Letras das universidades federais brasileiras continuam a ofertar as disciplinas da área de linguística aplicada e didática de línguas somente nos últimos períodos das licenciaturas. A nosso ver, tais itens curriculares deveriam ser ministrados a partir dos primeiros semestres, para que o aluno tivesse tempo de amadurecê-los e pô-los em prática em projetos de iniciação à docência. Não me refiro aqui às disciplinas pedagógicas dos cursos de Letras – que quase sempre ignoram a especificidade do ensino de línguas – ofertadas por um departamento de pedagogia.

39 Competência implícita diz respeito às crenças e intuições iniciais do professor de línguas, adquiridas na experiência de estudo e aprendizagem de uma língua estrangeira (ALMEIDA FILHO, 2013).

40 Refiro-me aos casos de universidades brasileiras que ainda não contratam professores exclusivamente para o ensino de Português a alunos estrangeiros. Em alguns lugares (e são pouquíssimos...) isso se dá em turmas de graduação, com professores efetivos, e não em cursos de extensão, empregando a mão de obra de graduandos ou pós-graduandos.

terá um diploma diferenciado ou um certificado específico que lhe permita dar relevo à sua formação quando se lançar ao mercado de trabalho⁴¹. Somente a criação de licenciaturas em PLE poderá dar conta da oferta de ensino de Português aos alunos estrangeiros que cada vez mais afluem para as universidades brasileiras.

O projeto de monitoria em ensino de PLE e a formação de professores no âmbito do Instituto Ágora

Visando suprir as necessidades de formação de professores e contornar as limitações de uma formação restrita a um grupo de disciplinas optativas, criamos, em 2 de fevereiro de 2015, o projeto de Monitoria em Ensino de Português para Estrangeiros. Trata-se de um projeto de ensino⁴² que tem por principais metas auxiliar a formação de outros alunos de graduação nas disciplinas de formação de professores de PLE, consolidar a formação dos bolsistas⁴³ haurida nas disciplinas da graduação e contribuir para a elaboração de produtos didáticos impressos e audiovisuais tão necessários a todas as ações de ensino de português aos estrangeiros que chegam à UFRN.

O contato dos alunos da graduação com os bolsistas deste projeto otimiza a aprendizagem dos primeiros, estimula-os a prosseguir com seus estudos na área e ajuda-os a obter melhores resultados em suas tarefas, seminários e avaliações escritas. A atuação dos monitores tem dois enfoques principais: ajudar os grupos de trabalho formados em cada turma e apresentar seminários narrando a experiência de produzir materiais didáticos. Assim, os monitores acompanham as aulas de outros alunos da graduação, além de atuarem na produção de materiais didáticos propriamente dita.

Como é notoriamente sabido pelos que se ocupam dessa relativamente nova área de ensino e pesquisa, a escassez de materiais didáticos que reflitam os avanços da investigação em PLE e incorporem o uso das novas tecnologias parece ser o principal obstáculo ao professor iniciante. São poucos os livros didáticos já publicados e encontrar materiais atualizados, dando conta dos novos desdobramentos da cultura e da sociedade brasileiras, é tarefa bastante inglória.

Assim, concordando com Grannier-Rodrigues e Lombello (1989), é necessário criar um banco de textos, um material que se pautar por critérios rígidos de seleção e organização, que seja adequado para o ensino de Português a pessoas que não o falam como língua materna, que atenda a vários níveis de proficiência e seja disponibilizado em formato eletrônico e audiovisual. A partir da formação deste banco de textos, já podemos criar as primeiras unidades didáticas⁴⁴ como material suplementar aos

41 A criação de cursos sequenciais (formação em dois anos de graduação) ou de domínios conexos, a exemplo dos *minors* já existentes em cursos de graduação de universidades estrangeiras, poderia otimizar a formação de professores. Não obstante, pela nossa experiência, criar tais cursos ou áreas parece ser tão difícil e problemático quanto criar licenciaturas inteiras nas universidades federais brasileiras.

42 Na UFRN, faz-se distinção entre projetos de ensino, ligados à Pró-Reitoria de Graduação, e os de extensão, ligados à Pró-Reitoria de Extensão. Os primeiros são, em grande medida, projetos de monitoria ligados a disciplinas específicas dos cursos de graduação. Os projetos de extensão são mais livres e implementam atividades as mais variadas.

43 Todos os bolsistas, tanto os da monitoria quanto os do Instituto Ágora, são egressos das disciplinas de PLE da graduação.

44 Não adotamos aqui um conceito rígido de unidade didática. Temos em mente um material que, dependendo da extensão e do objetivo didático, pode ser usado no intervalo de 40 a 100 minutos.

cursos de PLE oferecidos pelo Instituto Ágora e a outras ações de ensino de Português a estrangeiros. Tais unidades didáticas vão constituir um *Caderno de Atividades* e um *CD de Atividades*, contendo entrevistas, reportagens, notícias e outros textos orais criteriosamente selecionados para ensino de PLE⁴⁵.

O professor que se inicia nesta área já encontra diante de si o desafio de produzir materiais didáticos, antes mesmo de que se dê conta da complexidade que implica ensinar sua própria língua materna a estrangeiros. Formar docentes habilitados a produzir materiais didáticos é fundamental, a nosso ver, em qualquer proposta de formação de professores de PLE. Enquanto desenvolvem seus estudos nas disciplinas da graduação, os alunos precisam ter conhecimento de como ensinar a cultura e a língua veiculadas pelos diversos tipos de textos escritos e orais, além de dominar os critérios de seleção e análise de textos escritos e audiovisuais necessários ao planejamento de cursos e à própria produção de materiais.

O Banco de Textos e o *Caderno de Atividades* consistem, desta forma, em uma ferramenta valiosa para o ensino levado a cabo na graduação, além de disponibilizar aos alunos, de antemão, o processo de construção de unidades didáticas e recursos audiovisuais necessários a qualquer curso de PLE. O Banco de Textos será um laboratório em constante renovação, aumentado e melhorado pelos bolsistas e por nós, consistindo em matéria-prima para a produção de unidades didáticas e de uma futura plataforma virtual, tanto para o ensino presencial quanto à distância.

O *Caderno* e o *CD de Atividades* são a oportunidade de pôr em prática os princípios teóricos e as orientações metodológicas aprendidos nas disciplinas da graduação. A abordagem comunicativa com viés intercultural (MENDES, 2008) aparecerá de modo mais concreto, pois os bolsistas, ao produzirem este *Caderno de Atividades*, têm a noção do que é selecionar e produzir materiais de acordo com uma orientação teórica específica. A criação do *Caderno* possibilita, tanto para os bolsistas quanto para os outros alunos em formação, a visualização do que ocorre na prática de sala de aula, daquilo que é muitas vezes explicado na graduação num nível quase que exclusivamente teórico. Nossos alunos, em sua maioria, não possuem experiência didática prévia. Criar e implementar atividades diretamente voltadas para a prática de sala de aula contribui para a contextualização dos conceitos e melhor desenvolvimento da aprendizagem.

Nossa proposta de formação de professores de PLE não se limita, dado o exposto, à explanação de teorias de aprendizagem e métodos de ensino, mas visa a promover as competências necessárias ao professor, fornecendo-lhe subsídios para a realização de suas atividades de ensino: planejamento de cursos, análise, seleção e produção de materiais, criação de tarefas e experiências na língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 2013), avaliação de proficiência e desenvolvimento da autonomia profissional, instigando-o a pensar a pesquisa e a refletir sobre o próprio processo de formação em que está inserido.

O Instituto Ágora, como já dito, tem atualmente seis turmas de estrangeiros: duas no nível A1, duas no nível A2, uma no B1 e outra no B2. Ainda não há alunos nos níveis C1 e C2. O tempo médio de permanência dos estrangeiros em programas de mobilidade é de um ano. Compõem as turmas de B1 e B2 alunos do programa PEC-G, PEC-PG⁴⁶ e os que vêm à UFRN para cursos de graduação completa, mestrado e doutorado por acordos de cooperação com universidades estrangeiras.

45 Os gêneros privilegiados até agora foram reportagens curtas, entrevistas e clipes de músicas. Todas as unidades produzidas estão baseadas em um vídeo de aproximadamente cinco minutos. Optamos por priorizar, em um primeiro momento, textos orais devido à escassez de material audiovisual adotado anteriormente no Instituto Ágora.

46 PEC-G (Programa Estudantes-Convênio de Graduação) e PEC-PG (Programa Estudantes-Convênio de Pós-Graduação) são programas do governo brasileiro destinados a financiar os estudos de graduação e pós-graduação de estudantes vindos de países com os quais o Brasil mantém relações diplomáticas.

Até o final de março de 2015, o curso completo tinha quatro níveis ministrados em dois anos, assim como os cursos de Inglês, Francês e Espanhol ofertados pelo mesmo instituto. Os cursos de Português para Estrangeiros contavam com duas bolsistas. Cada uma delas regia duas turmas de quatro horas semanais cada. O livro didático adotado era *Falar... Ler... Escrever... Português: um curso para estrangeiros*⁴⁷. O curso seguia uma orientação comunicativista: todo o material usado em sala de aula deveria contemplar a abordagem comunicativa e ser produzido pelas bolsistas durante as próprias aulas. O livro acima servia mais como um guia para elas produzirem os materiais didáticos e como material suplementar para os alunos, principalmente no que se refere aos exercícios gramaticais.

Em abril de 2015, quando assumimos a coordenação destas turmas de estrangeiros, começamos a implementar mudanças: adotamos o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR), com o objetivo de dar aos cursos um aporte teórico viável e amplamente aceito, abandonando critérios impressionistas sobre o que constitui um nível elementar, intermediário ou avançado de proficiência. O QEQR tem a vantagem de assinalar mais nitidamente às universidades conveniadas da UFRN o tipo de formação linguística que seus alunos terão ao concluir seus estudos de Português no Brasil.

Os bolsistas do Instituto Ágora, assim como os da monitoria, são egressos das turmas de PLE da graduação e passaram a produzir materiais didáticos sob a nossa supervisão. Passamos a adotar os três volumes do livro *Novo Avenida Brasil*⁴⁸ e a criar unidades didáticas de modo a aproximar os diferentes níveis aos critérios do QEQR. Criamos mais dois níveis de proficiência, C1 e C2, e a produção de material didático passou a ser análoga ao trabalho já realizado pelos bolsistas do projeto de monitoria: critérios rígidos de análise, seleção e produção de material didático, com a produção de unidades didáticas ora complementando alguns conteúdos, ora substituindo atividades do novo livro adotado.

Entendemos que a produção de materiais deve ser orientada passo a passo e com objetivos e metas a serem atingidos. Como não dispúnhamos ainda de um material didático consolidado para ser aplicado em seis níveis de proficiência, optamos pela adoção de um livro didático até obtermos certo grau de autonomia: inicialmente, as unidades didáticas produzidas funcionam como materiais suplementares e, pouco a pouco, vão ocupando mais espaço no programa de cada nível de proficiência.

Outro motivo que nos levou a adotar um livro didático é a pouca ou nenhuma experiência de sala de aula dos bolsistas: consideramos um exagero exigir que um bolsista, ainda em formação nas disciplinas da licenciatura, produza materiais didáticos para serem usados imediatamente em todas as aulas com alunos estrangeiros. Um professor em formação precisa de tempo para amadurecer certos conceitos teóricos e chegar a produzir unidades didáticas coerentes, bem escritas, com objetivos didáticos bem definidos e de acordo com certa abordagem de ensino.

Entendemos que o livro didático deve ser objeto de problematização no processo de formação de docentes. Muitos professores iniciantes, não sabendo interpretar muito bem a opinião de especialistas, simplesmente ignoram os livros didáticos e, ao tentarem produzir seu próprio material, acabam praticando erros ainda maiores.

O livro didático usado em sala de aula funciona, outrossim, como um guia para o aluno estrangeiro, como um mapa do percurso que ele vai percorrer. É também um fator motivacional, em contraste com materiais preparados cursivamente durante as aulas a estrangeiros. O trabalho de análise e seleção de materiais também passa pelo livro didático, que precisa ser avaliado e discutido pelos bolsistas produtivamente e com espírito crítico. Cremos que, em alguns meses, chegaremos a um material próprio para os níveis iniciais, passando os livros didáticos a ocupar um lugar mais complementar em relação aos materiais criados nos projetos de monitoria e no Instituto Ágora.

47 LIMA, Emma Eberlein O. F.; IUNES, Samira A. *Falar... ler... escrever... Português: um curso para estrangeiros*. São Paulo: EPU, 1999.

48 LIMA, Emma Eberlein O. F. et al. *Novo Avenida Brasil*. São Paulo: EPU, 2013. v. 1.

Considerações finais

A pesquisa e a reflexão sobre o processo formativo devem estar presentes, a nosso ver, na própria formação de professores. Foi assim que, nos dias 13 e 14 de outubro de 2014, realizamos o I Ciclo de Estudos em Ensino de Português como Língua Estrangeira: o papel da gramática e da cultura no processo de formação de professores de Português para estrangeiros. Convidamos os professores doutores Adriana Albuquerque e Ricardo Borges Alencar, ambos da PUC-Rio. Nesta oportunidade, os alunos da graduação puderam sentir, de forma mais ampla, o que é a área de PLE, até então confinada às disciplinas da graduação. O projeto de monitoria ainda não tinha sido implementado e o Instituto Ágora ainda não estava sob nossa coordenação. Foi uma primeira experiência, bastante significativa para os alunos, sobre o que seria a pesquisa em ensino de PLE.

Daí em diante, as ações narradas acima foram implementadas até que, de 27 a 29 de outubro de 2015, realizamos o II Ciclo de Estudos em Ensino de Português como Língua Estrangeira: a formação de professores para os novos desafios. Desta vez, devido à crise financeira que batia às portas das universidades federais, não tivemos convidados de fora do Rio Grande do Norte, mas tivemos um evento permeado por mesas-redondas e oficinas proferidas pelos bolsistas do projeto de monitoria e do Instituto Ágora.

Os bolsistas chegavam então à terceira fase da proposta de formação de professores: além de atuarem na comissão organizadora destes eventos, pensavam a pesquisa e apresentavam resumos sobre as experiências e problemas enfrentados na produção de materiais didáticos, no acompanhamento das turmas da graduação e nas aulas a estrangeiros em turmas do Instituto Ágora. Apresentaram também comunicações na CIENTEC⁴⁹, um evento da UFRN, e no II CPLI e XI PLE RJ⁵⁰. Destas experiências, estão surgindo os primeiros artigos produzidos pelos alunos. Vários deles, senão todos, têm a intenção de conduzir pesquisa em ensino de PLE em mestrado e doutorado.

Se quisermos, enfim, formar profissionais que não apenas reproduzam métodos e técnicas de ensino, precisamos otimizar as ações de formação e engajar os formandos nas experiências que possibilitam a aquisição do conhecimento prático e as competências de professores conscientes do processo de ensino-aprendizagem de línguas. A formação de docentes no âmbito universitário precisa convidar o formando a fazer parte do próprio processo formativo: ele, em formação, como sujeito da própria aprendizagem e imerso nos processos e práticas que constituem professores críticos, eficazes e autônomos.

49 Semana de Ciência, Tecnologia e Cultura, realizada de 20 a 23 de outubro no campus da UFRN em Natal.

50 II Congresso de Português Língua Internacional e XI Encontro de Português Língua Estrangeira do Rio de Janeiro: (inter)nacionalização do Português: contextos, contatos e práticas, ocorridos de 23 a 26 de junho de 2015 no campus da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na cidade do Rio de Janeiro.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2013.

GRANNIER-RODRIGUES, Daniele Marcelle; LOMBELLO, Leonor C. A anterioridade do linguístico no planejamento de programas de cursos de línguas. *In*: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; LOMBELLO, Leonor C. (org.). *O ensino de Português para estrangeiros*. Campinas: Pontes, 1989.

MENDES, Edleise. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. *In*: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (org.). *Saberes em Português: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes, 2008.

Formas de tratamientos en estudiantes universitarios chinos y cubanos: ¿semejanzas o diferencias?

Lidia E. Cuba Vega

Introducción

El estudio del español hoy en día ha cobrado una gran fuerza por ser una de las lenguas más habladas en el mundo. Como las demás lenguas, el español presenta estructuras lingüísticas con sus funciones comunicativas específicas, las cuales hay que utilizar correctamente para poder tener una aceptable comunicación. Entre esas estructuras están las formas de tratamiento, cuyo uso da fe de las relaciones entre los interlocutores, de los factores idiosincrásicos y de las costumbres de las diferentes comunidades lingüísticas. Su empleo correcto favorece la comunicación, mientras que su uso inadecuado puede provocar malentendidos entre los interlocutores.

Uno de los países que se ha volcado al estudio de este idioma es China, que, desde el año 2006, ha enviado cientos de jóvenes sinohablantes a estudiar en Cuba la lengua de Cervantes, primero en cursos intensivos para bachilleres y luego en diferentes carreras universitarias. Sin embargo, es notoria la lejanía, no solo geográfica y cultural entre los hablantes de las dos naciones, sino también en las diferencias lingüísticas entre los dos sistemas: el español y el chino mandarín.

En relación con el uso de las formas de tratamiento, una vez que los estudiantes chinos van aprendiendo el español, van utilizando dichas expresiones en correspondencia con su nivel de aprendizaje del idioma, influidos por los nativos y por las diferentes formas de tratamiento utilizadas cotidianamente por estos; aparejada a ello viene también la influencia desde el punto de vista sociocultural, aspecto que va asumiendo el estudiante con el paso del tiempo, y que no se puede ver desligado en ningún momento del idioma.

Sin embargo, la imagen –a veces estereotipada– que poseen los profesores de español respecto de los estudiantes sinohablantes no siempre se corresponde con el uso que ellos hacen de las formas de tratamiento, fundamentalmente al dirigirse a sus profesores, directivos, trabajadores mayores de edad etc., ya que en más de una ocasión se ha podido escuchar que al dirigirse a ellos, aun en situaciones formales, emplean el tuteo, lo que no forma parte, generalmente, de los patrones culturales de los cubanos. ¿Por qué ocurre esto? ¿Falta competencia lingüística, pragmática o sociocultural para una adecuada utilización?

Por otro lado, ¿difieren las formas que usan los sinohablantes de las de los cubanos de su misma edad y nivel de instrucción? ¿Cuáles son las formas más utilizadas? ¿Ocurren inadecuaciones en el uso de los sinohablantes respecto del de los cubanos? ¿En qué medida los conocimientos teóricos y pragmáticos que poseen los sinohablantes sobre el sistema de tratamiento en español contribuyen al uso?

Para dar respuesta a estas interrogantes se efectuó esta investigación, en la que colaboraron dos estudiantes chinas de la Licenciatura en Lengua Española para No Hispanohablantes y una estudiante de misma nacionalidad de la Maestría en Estudios Lingüísticos del Español como Lengua Extranjera⁵¹. El objetivo ha sido caracterizar comparativamente el uso de las formas de tratamiento en español, en una muestra de estudiantes sinohablantes de la Licenciatura en Lengua Española para No Hispanohablantes y de universitarios cubanos de la misma universidad, específicamente habaneros, teniendo en cuenta los elementos fundamentales de la cortesía verbal y la semántica del poder y la solidaridad.

Para la realización del trabajo de investigación, se operó con conceptos fundamentales como formas de tratamiento, cortesía verbal, poder y solidaridad, a las cuales se hará referencia brevemente.

Fórmulas o formas de tratamiento y cortesía verbal

Las fórmulas o formas de tratamiento constituyen un sistema de significación integrado por diversas unidades lingüísticas convencionales que los hablantes de distintas comunidades lingüísticas utilizan para dirigirse, directa o indirectamente, al destinatario, o para hacer referencia a una tercera persona.

Existen formas de tratamiento pronominal, constituidas por los diferentes pronombres con los que designamos a nuestro ocasional interlocutor (tú, usted, vos...), y fórmulas de tratamiento nominal, constituidas por los vocativos de tratamiento, expresiones con las que se interpela empleando el nombre o apellido, la profesión, estatus social, relación de parentesco etc.

El sistema de tratamiento refleja, como ningún otro, la interrelación entre la cortesía como norma social y el lenguaje, puesto que la elección de una u otra forma no está regulada por criterios estrictamente lingüísticos, sino por la posición que ocupan los hablantes en la escala social; se basa en un sentimiento de estimación y respeto mutuo que configura un auténtico código social.

⁵¹ Ambos programas de estudio son desarrollados en la Facultad de Español para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana. La colaboración de las estudiantes chinas de pregrado y maestría Kou Xueting (Priscila), Tang Rui (Florinda) y Liu Xiao Xu (Katia), resultó importante para poder precisar correspondencias o no en el uso que hacen los sinohablantes respecto del sistema de tratamiento del chino mandarín.

Dicho de otro modo: las fórmulas de tratamiento o deícticos sociales representan una de las manifestaciones más evidentes de esa relación entre la cortesía como norma de conducta social y el lenguaje.

Por su parte, la cortesía verbal está dada por un conjunto de mecanismos o habilidades lingüísticas al servicio de las relaciones sociales. Su finalidad es regular el comportamiento de los interlocutores en la conversación, suavizando o salvando posibles conflictos de intereses y permitiendo una relación basada en la cordialidad y la cooperación mutuas (FERNANDO, 2000 apud ROSALES FERNÁNDEZ, 2008).

El uso adecuado de las formas de tratamiento implica conocer las normas de cortesía que imperan en una comunidad. Existen formas de tratamiento que representan una *cortesía negativa o formal*, utilizadas para expresar respeto y distancia hacia el interlocutor (usted, señor...), y formas que representan una *cortesía positiva o de confianza*, que el hablante utiliza cuando no necesita mostrar una actitud de deferencia o respeto (tú, tío, nombre propio...).

Relaciones de poder y solidaridad

El uso de las formas de tratamiento evidencia también las relaciones de poder y solidaridad⁵². Las relaciones de poder se manifiestan en el uso asimétrico de los tratamientos: dada la preeminencia de un hablante sobre otro, uno recibe *usted* y su interlocutor *tú* o *vos*, plasmando así las diferencias de estatus existentes entre ambos por razones de trabajo, económicas, de edad, familiares etc. Las relaciones de solidaridad se manifiestan en el empleo simétrico y recíproco de las mismas formas de tratamiento, ya sean *tú/vos* (solidaridad informal), ya *usted* (solidaridad formal).

Sobre la muestra de informantes

Para determinar cómo usan las formas de tratamiento los universitarios sinohablantes y cubanos, se trabajó con una muestra de 50 estudiantes chinos de la Licenciatura en Lengua Española⁵³ y 50 hablantes habaneros universitarios (nivel de bachillerato aprobado, en lo que se logra homogeneidad en relación con los estudiantes chinos, pues además ambos grupos de nacionalidades se encuentran en un mismo grupo etario comprendido entre los 18 y 24 años).

La distribución por género en ambos grupos fue equitativa: 25 estudiantes del género masculino y 25 del femenino en cada caso.

52 Términos provenientes de psicología social, y generalizados en la sociolingüística a partir del trabajo de Roger Brown y Albert Gilman (1960), *The pronouns of power and solidarity*. El poder supone una relación no recíproca, asimétrica entre, al menos, dos personas. La solidaridad implica una relación igualitaria o recíproca, simétrica entre dos interlocutores, generada también por factores sociales.

53 Los estudiantes de la Licenciatura se encontraban cursando el 4º y último año de la carrera. Los universitarios habaneros se encontraban cursando el 4º año de diferentes carreras de Ciencias Sociales y Humanísticas.

Para la caracterización de las formas de tratamiento en el habla de sinohablantes y cubanos, se seleccionó como instrumento principal el cuestionario⁵⁴ conformado con 17 preguntas: once cerradas y seis abiertas.

Para recoger los datos referidos a las formas pronominales de tratamiento, se elaboraron las preguntas cerradas acerca de aspectos sociales y actitudinales, a fin de saber si factores como la edad, el género, la apariencia física, el estado de ánimo etc., influyen en los informantes a la hora de seleccionar las formas de tratamiento. Se hicieron preguntas para saber en qué situación prefieren utilizarlas, cuáles escogen, las causas de la selección y su frecuencia de uso. Se incluyó una pregunta abierta, para conocer las valoraciones que hace un grupo de hablante sobre el empleo de las formas de tratamiento por parte del otro grupo.

El cuestionario se aplicó de forma individual y oral, por la posibilidad de profundizar en la indagación con cada uno de los encuestados de acuerdo con su comportamiento durante la exploración. También para lograr la máxima fidelidad y confiabilidad de los resultados.

Análisis de los resultados

La mayoría de las mujeres y los hombres de la muestra de sinohablantes y cubanos expresan que no tratan de manera diferente a las personas por el sexo; sin embargo, varían su forma según la edad. En el caso de los cubanos, también la apariencia física determina muchas veces, fundamentalmente al escoger una forma de tratamiento nominal.

Los sinohablantes adujeron que pueden variar las formas que utilizan hacia una misma persona “cuando está enojado” y “según el grado de relación entre el hablante y el interlocutor”. Tanto chinos como habaneros exponen que usan *tú* o *usted* (ninguno de los dos grupos emplea el *voseo*), en correspondencia con el pronombre que utilice su interlocutor. Sin embargo, los sinohablantes consideran que deben tratar de *usted* a las personas a partir de los 30 años, elemento en el que no coinciden con los cubanos, quienes manifiestan que en el caso de la edad solo tienen en cuenta a las personas mayores (aproximadamente de más de 50 años). Estos últimos declaran que aun cuando estas personas los tuteen, ellos las tratan de *usted*, aunque sean personas conocidas, en lo que difieren del uso que hacen los muestreados chinos.

Llama la atención que el 72% de los sinohablantes (76% de las mujeres y 68% de los hombres), al referirse al tratamiento hacia profesores y personas mayores, manifiestan que a veces no saben si usar *tú* o *usted*, pues en algunos casos son profesores muy jóvenes con los que se identifican plenamente, y el *ustedeo* les parece poco afectivo. Con los profesores mayores, creen que el *tuteo* los acerca más, porque los consideran como a sus padres. En este aspecto, difieren de los cubanos quienes aseguran tomar como indicador de cortesía negativa la jerarquía (relación de poder), sin importar la edad de sus profesores. Solo un porcentaje pequeño de habaneros, hombres y mujeres, transgreden esta norma cuando se trata de profesores muy jóvenes, generalmente hombres, quienes se identifican plenamente con ellos.

⁵⁴ Para su elaboración, se partió del *Cuestionario sobre las formas de tratamiento* del **Proyecto para el estudio sociolingüístico del Español de España y de América (PRESEEA)**. Se adaptaron algunas preguntas a los intereses de la presente investigación, se eliminaron unas y se crearon otras.

Aunque no existen diferencias significativas entre los hablantes de uno y otro género, en los dos grupos, tanto en el uso de las formas pronominales como nominales, se apreciaba una tendencia en las informantes femeninas chinas al distanciamiento por el uso del *ustedes*, lo que implica un tratamiento asimétrico y de **autonomía**. Prevalece en ellas la **cortesía negativa**, menos transgresora.

A los encuestados, generalmente les gusta que los traten de *tú* o por su *nombre propio*, fundamentalmente a las mujeres.

La forma nominal de tratamiento más usada es el *nombre propio*, aunque contiene con formas usuales y otras francamente transgresoras.

Tanto para las féminas como para los hombres chinos, entre las formas de tratamiento nominal más generalizadas están:

- a) para dirigirse a un(a) amigo(a): el *nombre propio*, para las mujeres; para los hombres, *amigo*;
- b) para dirigirse a un conocido(a), a un vecino(a) y a un compañero(a) de estudio: el *nombre propio*;
- c) para dirigirse a un desconocido(a) y a un jefe(a): *señor(a)*, *señorita*;
- d) para dirigirse al novio(a): *mi amor*;
- e) a un médico(a): *doctor(a)*; a un profesor(a), *profe*.

Los hablantes cubanos no difieren significativamente en este uso, salvo en que una parte significativa de ellos (44%) emplea *compañero/a* para las personas desconocidas de mayor edad con las que se identifican por su apariencia física, no empleada nunca por la muestra de informantes chinos. El sustantivo *loco* (signo de afiliación e imagen positiva), no tenido en cuenta por los sinohablantes, aflora en el uso del 36% de los varones cubanos, para referirse a los amigos o a desconocidos jóvenes en relaciones informales.

Los cubanos –hombres y mujeres– no emplean la forma *señorita* ante desconocidas jóvenes, común en el 84% de los sinohablantes, fundamentalmente en las jóvenes. Predomina *mi amor* para referirse a la pareja en todos los encuestados sin distinción de país o género.

Las mujeres de los dos países refieren que emplean el tratamiento *mi amor*, *mi vida* fuera de la pareja para denotar cercanía, afecto. Los hombres cubanos también las utilizan, aunque en menor medida, especialmente cuando tratan de caer bien a una joven. Sin embargo, los sinohablantes consideran que pueden emplearse ante cualquier persona que les inspire confianza, sean conocidas o no, mayores o menores e incluso a los profesores a quienes les tengan mucho cariño. Tres de ellos expusieron que les habían llamado la atención en una ocasión por decirle *mi amor* a una profesora joven, pero nunca comprendieron el porqué, pues para ellos nunca significó una falta de respeto.

Las mujeres y los hombres cubanos usan *chino* (*chinito*, *chinita*) con frecuencia para dirigirse a personas jóvenes, para expresar identificación hacia su interlocutor sin tener en cuenta sus rasgos físicos. No sucede así con los sinohablantes, quienes consideran, generalmente, que les llaman así por sus rasgos físicos, aunque todos reconocen el uso por parte de los cubanos.

El contexto del encuentro es el factor más generalizado que influye para los informantes de los dos géneros y nacionalidades en la elección de la forma de tratamiento. El 100% de las mujeres y los hombres de las dos nacionalidades expresan que es importante utilizar una forma de tratamiento adecuada en diferentes situaciones, y para ellos “expresar cortesía” resulta el indicador más relevante en este sentido.

Aunque de modo general los informantes chinos manifiestan no considerar muy difícil el conocimiento de las formas de tratamiento, algunas de las respuestas dadas muestran no correspondencia entre lo usual en Cuba y las formas que ellos dicen usar; por ejemplo, que las

mujeres llamen a sus amigas *mima*, *mami*, *mimi*, entre otras. De igual manera, el empleo en algunas sinohablantes de *asere*, *brother* etc., por parte de las mujeres, no se aviene al distanciamiento que manifiestan casi a lo largo de todo el cuestionario.

Por último, los informantes sinohablantes manifestaron que aún con el tiempo que llevan viviendo en Cuba, les resulta difícil, en ocasiones, ajustarse a las convenciones cubanas para la selección de las formas de tratamiento en la Isla, pues aunque existan semejanzas entre los dos sistemas de tratamiento (español de Cuba y chino mandarín), existen diferencias marcadas por peculiaridades de tipo cultural. Explicaron que en la actualidad, por la convivencia con los cubanos, es menos difícil el empleo adecuado a cada situación, no así en los primeros años de estudio en Cuba, porque consideran que, aunque desde el punto de vista gramatical se les enseña el valor de las expresiones para el tratamiento, no se abunda en su valor pragmático, lo que, a su juicio, constituye una importante carencia.

Las principales coincidencias y diferencias entre los sistemas de las dos lenguas, expuestas por los sinohablantes, son las siguientes:

1. En el uso de las formas del tratamiento pronominal:
 - En el chino mandarín también hay dos formas pronominales: una coincide con el *tú* español (*ni*) y la otra con *usted* (*nin*).
 - *Ni* también denota confianza, informalidad, cercanía, solidaridad. A los padres comúnmente se les trata de *tú*. En esto puede verse una posible influencia en los hablantes que indicaron tratar a vecinos y profesores mayores de *tú*, por sentirse más seguros con ellos y denotar relaciones de confianza y familiaridad.
 - A las personas mayores (sin grado de parentesco) se las trata siempre de *usted*, igual que a los jefes. Sin embargo, en la muestra seleccionada para esta investigación no suele ocurrir siempre de esta manera, ya que en más de una ocasión los estudiantes encuestados *tutean* (o al menos dicen *tutear*) a las personas mayores.
 - Entre los jóvenes se usa *tú*. *Usted* solo se emplea en situaciones especiales: cuando se está enojado, para expresar ironía... – valor pragmático del tratamiento. No obstante, los informantes de la muestra consideran que a partir de los 30 años ya los interlocutores deben ser tratados de *usted*, cuando entre ellos y un interlocutor de esa edad solo median escasos años de diferencia (entre cinco y siete años aproximadamente).
2. En el uso de las formas del tratamiento nominal:
 - No suelen usarse tratamientos del lenguaje amoroso para expresar confianza. Ejemplo: *mi vida*, *mi amor* etc. Se reservan para las relaciones de pareja, en lo que se distingue de las respuestas dadas por los encuestados.
 - Es común utilizar el diminutivo del apellido (partícula diminutiva *xiao*) para expresar cercanía, tanto los jóvenes como los mayores, para interlocutores menores. Para los mayores también hay una partícula diminutiva (*lao*), que emplea cualquier hablante, joven o mayor, para denotar confianza, familiaridad. En la muestra seleccionada, los informantes no suelen usar el apellido, porque ven que en Cuba no es lo habitual.
 - No suele expresarse cercanía hacia los desconocidos, como sí aparece en los informantes de la Facultad de Español para no hispanohablantes (FENHI) que constituyeron la muestra.
 - En relaciones de poder (jefes), suele usarse como tratamiento el apellido más el cargo. Ninguno de los muestreados en esta investigación utiliza esta forma.

- Los padres y abuelos para llamar a los hijos emplean los diminutivos del nombre, hipocorísticos etc., coincidiendo con formas de tratamiento afectuosas o de afiliación de algunos encuestados de la muestra.

Consideraciones finales

El análisis de los datos recogidos evidencia que existen semejanzas y diferencias en el sistema de tratamiento del español de Cuba y del chino mandarín; estas últimas suelen provocar inadecuaciones en el uso de los sinohablantes en el contexto cubano, aunque los encuestados traten de ajustarse a los convencionalismos de la cultura y la lengua metas.

Ambos grupos de nacionalidades utilizan variedad de formas para el tratamiento nominal, entre ellas algunas motivadas por el parentesco, cuyos usos se aplican a otras personas y se extienden a otras relaciones, como de amigos y pareja sentimental, para expresar la afectividad, cariño etc.; es decir, para mantener la imagen positiva hacia el interlocutor.

No obstante, los chinos, en lo que se refiere a las relaciones extrafamiliares, disponen de menos formas de tratamiento que en español; son relativamente escasos los usos de las formas de tratamiento nominales para expresar el sentimiento del emisor. En las relaciones asimétricas se detecta una mayor frecuencia del uso de las formas de tratamiento convencionales y conservadoras para transmitir el respeto y la cortesía hacia los interlocutores.

El género y la apariencia física no influyen en la mayoría de las mujeres y los hombres de la muestra a la hora de determinar la forma de tratamiento, mientras que para la mayoría la edad es un factor imprescindible.

El análisis demuestra que aún es insuficiente la forma en que se aborda el estudio del tratamiento en la clase de español L2 que reciben los estudiantes de la muestra, lo que lleva a considerar dedicar más tiempo y espacio a la enseñanza-aprendizaje de estos contenidos desde una visión pragmática y atendiendo a los postulados de la cortesía verbal en español y a las relaciones de poder y solidaridad.

Todo ello nos lleva a concluir que el uso de las formas de tratamiento, a pesar de haber sido objeto de estudio de los lingüistas durante mucho tiempo, no es asunto acabado hoy en día; por el contrario, resulta un complejo tema de análisis, sobre todo en la actualidad, a la luz de los estudios sobre cortesía verbal.

Estas conclusiones a las que se han arribado en el presente trabajo son solo un acercamiento a tan complejo fenómeno como lo es el uso de las formas de tratamiento, que constituyen todavía una problemática para los hablantes nativos y es objeto de análisis frecuente en el ámbito hispánico, por lo que cobra mayor importancia para los no hispanohablantes que se preparan para utilizar la lengua española como lengua profesional.

Atendiendo a los resultados obtenidos en esta investigación y al conocimiento adquirido sobre el uso de las formas de tratamiento en estudiantes sinohablantes del español de la FENHI de la Universidad de La Habana, recomendamos:

- Realizar nuevas investigaciones relacionadas con este mismo tema para continuar profundizando en ellas en este ámbito académico.

- Incluir las formas de tratamiento más usuales del habla coloquial cubana, tanto pronominales como nominales, con énfasis en estas últimas, en el contenido de las clases de español como segunda lengua para los estudiantes de la Licenciatura, esencialmente desde una perspectiva pragmática.
- Realizar actividades motivadoras que faciliten la comprensión y uso de las formas de tratamiento en la variedad cubana del español, para que pueda haber una interacción adecuada entre los estudiantes chinos y los hablantes cubanos.

Referencias

ROSALES FERNÁNDEZ, D. *Una aproximación al uso de la cortesía verbal en la interacción entre trabajadores del turismo y canadienses anglófonos (Santiago de Cuba)*. 2008. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos62/uso-cortesia-verbal-turismo/uso-cortesia-verbal-turismo.shtml>. Acceso en: 5 jun. 2014.

BROWN, R.; GILMAN, A. The pronouns of power and solidarity. In: SEBEEK, T. (ed.). *Style in Language*. Cambridge, M. A.: Mit Press, 1960. p. 253-277.

PRESEEA. *Metodología del "Proyecto para el estudio sociolingüístico del Español de España y de América"*. 2003: Disponible en: http://www.linguas.net/linguas.net_non_ssl/preseea. Acceso en: 5 jun. 2014.

Interculturalidad y formas de tratamiento en ELE

Ana María Guerra Casanellas
Mercedes Causse Cathcart

Introducción

En los estudios acerca del proceso de enseñanza de lenguas extranjeras se han observado, a lo largo de la historia, distintas maneras de abordaje de los contenidos, sobre todo en cuestiones de índole metodológica.

Así, los estudios tradicionales y aquellos en los que prevalecía el tratamiento estructural, si bien en su momento gozaron de importancia y de un relativo éxito, resultan hoy incompletos a la luz de tendencias más contemporáneas. Y es que los nuevos tiempos han privilegiado el componente sociocultural prácticamente inexistente en etapas anteriores.

Fueron los años 80 del siglo pasado los que marcaron la concepción y el presupuesto de la necesidad del estudio de las lenguas extranjeras desde la comunicación a partir del desarrollo de diversas competencias que proporcionan el intercambio efectivo en contextos y circunstancias concretas en los que tiene lugar el intercambio comunicativo (HYMES, 1972; CANALE; SWAIN, 1980; CANALE, 1983; BACHMAN, 1990 apud OLIVERAS, 2000; CONSEJO DE EUROPA, 2002).

Desde las perspectivas social e interpersonal, se considera apropiado, en principio, ubicarnos en el tema de las relaciones entre lenguaje, sociedad y cultura. En tal sentido, conviene anexar el razonamiento de la antropología lingüística de que la lengua influye sobre los hablantes del mismo modo que las tradiciones, costumbres y creencias influyen sobre la cultura. Entonces, la cultura o el conocimiento sociocultural es un asunto puntual para entender las situaciones comunicativas.

Lo anterior es tomado como presupuesto para este trabajo, que se focaliza en el estudio de las formas de tratamiento, tomando como base la interrelación entre interculturalidad y el análisis de estas formas que expresan la manera en que las sociedades se relacionan, cómo se establecen esos vínculos, y su alcance.

Desarrollo

El proceso de aprendizaje de una nueva lengua lleva consigo el conocimiento de una realidad diferente y para comprenderla es preciso entender y aprender las normas que regulan la interacción social del país cuya lengua se estudia, de ahí la necesidad de llevar la cultura al aula, por cuanto los estudiantes se enfrentarán durante este proceso a situaciones que no pueden analizar ni interpretar desde sus propios códigos.

Ya nadie discute la idea de desarrollar en el aprendiente competencias que van más allá de lo puramente lingüístico hasta llegar a lo que se conoce como competencia intercultural, la cual debe incluir lo que Byram y Zárate (apud VELLELEGAL, 2009) denominan *savoir-être*, *savoirs*, *savoir-faire*, *savoir-aprendre*. El primero responde a la capacidad afectiva para abandonar actitudes y percepciones etnocéntricas del otro y a la habilidad para establecer y mantener una relación entre la cultura nativa y la extranjera.

El segundo trata de un sistema de referencias culturales y estructura el conocimiento implícito y explícito que el estudiante debe adquirir con sus necesidades específicas de interacción. El *savoir-faire* es el aprendizaje a partir de la experiencia, esto es, se aprende la lengua cuando se usa. La actitud para elaborar y poner en marcha un sistema interpretativo para acercarse a significados, creencias y prácticas culturales hasta ahora desconocidas define el *savoir-aprendre*.

La comunicación intercultural no se produce de forma descontextualizada. Al trabajar a partir de esta noción aparece implícito el presupuesto de contacto de culturas toda vez que la comunicación se produce en unas circunstancias determinadas que modifican las características del proceso comunicativo.

Hoy, los profesores de lenguas extranjeras piensan en la conveniencia de impulsar el aprendizaje de las lenguas defendiendo la interacción social para desarrollar en los aprendices un conocimiento de sí mismos, de sus cosmovisiones y su comparación con otras maneras de manifestarse lingüísticamente.

Tales estrategias favorecen el desarrollo de actitudes que permiten la observación del pluralismo cultural en el mundo y con ello la asunción objetiva de la diversidad y de la diferencia que, a su vez, conlleva al respeto por el otro. Referido, entonces, a la enseñanza de lenguas desde la cultura, no puede prescindirse de las diferentes formas de hacer la lengua en cada una de las comunidades en las que se enseñe la lengua extranjera.

Dentro del mundo hispánico, la lengua española que se habla en las regiones americanas incluye múltiples matices lingüísticos que marcan diferencias nacionales y regionales; sin embargo, existe una unidad de cultura e historia, de manera que esta lengua ha desempeñado un papel capital en la consolidación de los Estados americanos. Pero, a pesar de esta unión, existen diferencias en todos los niveles, lo que refuerza la idea de que las lenguas constituyen unidades heterogéneas y variables. Lo que comparten los hablantes de un mismo código idiomático es una misma lengua histórica, que se manifiesta en la realidad en múltiples variedades lingüísticas.

En lo que concierne a la enseñanza de español como lengua extranjera, se precisa acotar el hecho de que estos saberes deberán proyectarse desde las características específicas de cada variante regional; este interés nace de la propia necesidad de los estudiantes de entrenarse en el conocimiento de la variación y variedad del mundo hispánico, y de los profesores que asumen posiciones de respeto por las distintas variedades y el conocimiento de que en español no existe un único estándar, todo ello debe apoyarse en la descripción de los mecanismos y usos lingüísticos libres de prejuicios y más cercanos a la realidad (MAS, 2014).

La variación diatópica, entonces, se convierte en una de las cuestiones que interesa al desarrollo de la competencia intercultural; la introducción de este contenido incluye opiniones diversas sobre la pertinencia de tenerlas en cuenta o no en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera y el momento en que debe incorporarse en dicho proceso. Al respecto surge la interrogante, ¿qué español enseñamos?

En nuestra consideración, se enseña la lengua que hablamos con sus peculiaridades, aunque el profesor de idioma debe ser conocedor del sistema, de la(s) norma(s) y de la lengua al uso para orientar apropiadamente a sus estudiantes. La lengua del profesor de idioma, sobre todo si es nativo, es sintópica, sinfásica y sinstrática y por ello no puede desprenderse de las peculiaridades de su variante, independientemente de que en la clase pueda aludir a diferencias dialectales que es necesario que el alumno conozca para lograr una comunicación efectiva en el uso de la lengua que aprende y por ende, alcanzar lo que en los momentos actuales se considera el fin último del aprendizaje de lenguas extranjeras: la competencia intercultural.

Un aspecto que ofrece una gran variación de una región a otra son las formas de tratamiento, las cuales resultan marco propicio para introducir en las clases de ELE el componente intercultural.

El estudio de las formas de tratamiento ha sido abordado por varias disciplinas lingüísticas, principalmente por la gramática, la lexicología y la semántica y más recientemente por los estudios sobre cortesía verbal.

La preferencia por el análisis de estas formas está dada, entre otras razones, porque a partir de su descripción y análisis puede conocerse el funcionamiento de una sociedad, pues reflejan la manera en que se establecen las relaciones sociales, se expresan los sentimientos afectivos o no y la cordialidad, además de que son manifestaciones del cambio lingüístico en el valor de las palabras, como cuando algunos tratamientos despectivos se convierten en formas de trato cariñosas o viceversa, o cuando formas empleadas comúnmente dentro de un marco de familiaridad o intimidad son usadas en situaciones de habla diferentes, por ejemplo entre desconocidos, personas de distintos rangos sociales y posiciones.

En este tipo de análisis deben tomarse en cuenta varios aspectos interrelacionados, como el punto de vista teórico y metodológico, la necesidad de abordar el estudio en el marco de una perspectiva integral que contemple la complejidad lingüística, la riqueza pragmática, y la estrecha relación existente en el uso con las dimensiones importantes de la historia social de un país (RIGATUSO, 2000), lo cual las introduce, también en el campo de la sociolingüística y la pragmática dada la variabilidad que adquieren, sobre todo las formas nominales de tratamiento al intervenir en su creación factores de tipo social, como las características de los interlocutores y el contexto de situación en el que se desarrolla la interacción verbal.

Las formas de trato diádicas (tú/vos-usted) en español, según J. Medina (2005), adquieren un conjunto de relaciones que desde el punto de vista distribucional y semántico dependen mucho de las relaciones sociales de los hablantes y del medio sociocultural en que se desarrollan.

En tal sentido, I. Mas (2014) ofrece un panorama bastante amplio del tratamiento de este aspecto en congresos, tesis de doctorado y de máster y su repercusión en la confección de programas para este tipo de enseñanza. Al respecto, la autora llama la atención sobre la importancia que tiene incorporar información sobre la variabilidad de las formas de tratamiento en el mundo panhispánico, sobre todo en lo concerniente a las formas pronominales, sin expresar preferencias por norma o modelo de lengua. Esto hace necesario la adecuación de los materiales de enseñanza a la lengua auténtica, otorgando prioridad, en la medida de lo posible, a la norma próxima a la realidad o a los intereses de los estudiantes destinatarios.

Una opinión similar sostiene García Aguilar (2009), quien realiza un análisis de las formas de tratamiento y su abordaje en varios manuales de ELE para concluir que falta un criterio efectivo que posibilite a los alumnos el manejo apropiado de los pronombres de cortesía en español. En su trabajo, refiere que no se toman en cuenta factores de selección del pronombre en correspondencia con la edad y la clase social del interlocutor, aunque, en su opinión, se toma en cuenta la importancia de la elección del trato.

Por otro lado, según la autora, el estudio de los valores sociolingüísticos de las formas de trato se encuentra por lo general en los manuales de los primeros niveles, cuando debería acometerse en todos sin olvidar el grado de profundidad que cada uno conlleva. En resumen, ofrecer la variabilidad y sutileza de las formas de tratamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE no es tarea fácil, pero sí resulta un reto necesario en este campo. Ahora bien, si complejo resulta la enseñanza de los usos pronominales, más difícil se torna, entonces, el análisis de las formas nominales, las cuales son más difíciles de organizar y sistematizar, pero, de una manera u otra, al menos debe hacerse mención de su existencia y de algunos de sus significados y perspectivas de uso.

En relación con el español hablado en Cuba, las investigaciones sobre formas de tratamiento tanto pronominales como nominales han ido en dos vertientes fundamentales:

1. El estudio y descripción de su comportamiento en la historia de la lengua hasta el presente del entorno cubano (I. BLANCO, 1980; L. E. CUBA, 1996, 1999, 2000, 2001, 2005; M. von BUCHAU, 2003 apud BESTARD, 2006, M. DOMÍNGUEZ, 2004).
2. Estudios de su comportamiento en situaciones específicas, como en la familia cubana, en las relaciones de trabajo, en centros educacionales en distintas ciudades de la isla (D. CALLEJAS, 1983, 1988; MONTE, 1981), y los que revelan particularidades socioculturales y cómo influyen en el léxico popular (BESTARD, 1983 apud CAUSSE, 2011).

Los trabajos relacionados apuntan hacia el aspecto descriptivo de este fenómeno y algunos adoptan una orientación sociolingüística; pero es el trabajo de 2006 de A. Bestard el que, entre los revisados, asume el análisis de las formas de tratamiento dentro de la perspectiva de los estudios de la cortesía verbal sin abandonar la sociolingüística; después, otros investigadores han adoptado también esta perspectiva (ibid.).

El sintagma *formas de tratamiento* alude a aquellas expresiones con que nos dirigimos a la segunda persona y a aquellas con que nos referimos a la tercera (M. L. EGUILUZ, 1962 apud BESTARD, 2006), de donde se infiere su carácter apelativo y/o referencial y pueden ser pronominales o nominales.

El español dispone de dos pronombres de segunda persona, *tú/vos* y *usted*, a las que se asocian formas nominales tales como señor/señora, compañero/compañera, entre otras.

La mayoría de los investigadores dan cuenta de que en estos momentos existe una preferencia hacia el uso de *tú/vos* sobre *usted* y, por tanto, de formas de trato nominales que se relacionan

también con la familiaridad. Lo que determina la preferencia o la selección de *tú/vos* es la intención de manifestar solidaridad; lo mismo puede aplicarse al uso de *usted* que no siempre funciona como pronombre de cortesía, sino que desde el punto de vista pragmático funciona también como marca de distanciamiento. El cambio en el uso de *tú* por *usted* tipifica interacciones marcadas por el antagonismo, mientras que lo inverso implica que los interlocutores aspiran a tratarse en un plano solidario.

En el español de Cuba⁵⁵ se emplea de modo uniforme *tú* como pronombre familiar. Para la segunda persona singular existe una oposición funcional, la de un pronombre no marcado, *tú*, que indica cercanía o familiaridad, y otro, *usted*, marcado para expresar respeto o distancia. Los vocativos también constituyen formas de tratamiento que aseguran la atención del oyente y expresan cómo el hablante se enfrenta al mensaje, por lo que su uso tiene esencialmente una función social, lo cual entraría en lo que H. Haverkate (1994, p. 216) denomina referencia focalizadora, es decir, aquella “estrategia referencial que pone de relieve la identidad o el papel social del hablante o interlocutor” en su variante no egocéntrica⁵⁶.

Nos referimos a fórmulas nominales del tipo *mi vida, mi amor, mi cielo, mi corazón, mijol/mija (mi hijo/hija), mijito/mijita (mi hijito/hijita), mima, mami, papi, chuli, mango, asere, compay* etc., empleadas con mucha frecuencia en la conversación y relacionadas con los actos de habla pedir, agradecer, agradecer y llamar a alguien, es decir, aquellos que, en ocasiones, ponen en posición de desventaja al que habla, en relación con quien escucha, por lo que se siente en la necesidad de establecer una relación pragmática de afecto y solidaridad, y con esto contribuyen a la cortesía positiva.

Estas fórmulas de valor pragmático afectuoso –generalmente usadas en situación de máxima intimidad– adquieren sentido metafórico al ser dirigidas tanto hacia desconocidos como conocidos donde no cabría la cercanía porque intervienen relaciones asimétricas, tampoco se establece distinción en la situación de uso; todo ello da el sentido pragmático de solidaridad, basada en las semejanzas sociales, se reconocen las características comunes, generacionales etc. A menudo, la solidaridad se identifica y equipara con la intimidad; sin embargo, esta última no depende de las características de los hablantes, sino de un estrecho contacto entre ellos, con independencia de su posición en la jerarquía social, resultado de una elección voluntaria e individual (MOLINA, 1993).

En el uso de estas formas de trato nominales caben también las actitudes sociolingüísticas de los hablantes que varían, en el sentido de que en ocasiones hay diferencias entre lo que el hablante dice que hace y lo que hace en realidad.

Tal empleo, a veces, introduce cierta contradicción en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, al explicarse el paradigma de las formas de trato (tanto pronominales como nominales) y la realidad de la lengua, sobre todo cuando se aprende en un contexto de inmersión en que el alumno aprehende lo dado en clase, pero también lo que escucha en sus interrelaciones con hablantes nativos. Esta situación exige del profesor de ELE el uso de estrategias de enseñanza si quiere llevar a su clase el enfoque intercultural y, al mismo tiempo, evitar una interpretación errónea de estas formas por parte del estudiante, lo que puede llevar, por un lado, a un uso poco eficiente que interfiera la comunicación y, por otro, al reforzamiento de estereotipos.

55 La literatura lingüística describe, a partir de los estudios de I. Blanco Botta en la década el 70, la pervivencia de zonas voseantes en algunas partes de la región oriental, sobre todo rurales. Tiene la peculiaridad de conservar las formas *os* y *vuestro*, *-a*, *-s*, comunes con el de la península (CARRICABURO, 1997).

56 Es decir, aquellas que pueden combinarse con cualquier acto de habla; su función es únicamente honorífica y como recurso subrayan o establecen relaciones sociales jerárquicas (HAVERKATE, 1994). Este tipo de referencia se expresa con frases vocativas en contextos institucionalizados; sin embargo, existen vocativos que también expresan focalización en el oyente y que no están restringidos a un uso social específico, puesto que se emplean en el lenguaje conversacional para denotar afecto o cariño, por lo que contribuyen a la cortesía positiva, ejemplo: “*mi amor/¿me puede decir la hora?*”.

Al interactuar con los otros, al tiempo que nos comunicamos, creamos relaciones sociales con nuestros interlocutores; por tanto, el uso que hacemos de la lengua, es decir, lo que decimos y cómo lo decimos, es fundamental para conseguir relaciones armónicas. En el momento en que nos comunicamos, lo que decimos tiene un significado social, entonces es cuando nuestro comportamiento comunicativo constituye una actividad de autoimagen, lo que Goffman denominó *face work* (HERNÁNDEZ FLORES, 2003); por supuesto, todo esto debe estar acotado socioculturalmente puesto que, al menos en lo referente al análisis de las formas de tratamiento que aquí son estudiadas es importante el conocimiento del contexto en que se producen.

Para minimizar en lo posible la complejidad que entraña la enseñanza de estas formas nominales y su valor pragmático, se sugiere el empleo de materiales en los que se reproduzca el habla real, y se observe la manera en que los hablantes nativos las utilizan; no debe faltar la explicación por parte del profesor de los diferentes valores sociolingüísticos, los cuales condicionan la elección y pueden propiciar la reflexión intercultural sobre este asunto, que será muy importante por cuanto implica un comportamiento, una determinada actuación, e introduce diferencias también con otras variedades del español.

Se sugiere enseñar primero la manera en que se expresa el paradigma en el país donde se aprende la lengua (Cuba), y luego, en niveles superiores, establecer la diferenciación en el diastema español, porque consideramos que este aprendizaje debe estar ligado a los estudios de variación y a las connotaciones que conlleva el uso de las diferentes formas de tratamiento.

Conclusiones

La enseñanza de las formas de tratamiento es uno de los contenidos obligados cuando se trata de lenguas extranjeras, de la variabilidad existente en el español, y que ya nadie discute, impone al profesor de lengua extranjera un reto que es necesario asumir, sobre todo en estos momentos en que el proceso se enmarca, en métodos, técnicas y contenidos que se imparten, en el logro de la competencia intercultural.

La existencia de diferentes sistemas de tratamiento en el mundo hispánico merece un nuevo enfoque en la concepción de los manuales y en la preparación de actividades en el aula para garantizar una apropiación eficiente tanto de las formas pronominales como de las nominales, puesto que el estudio de la variación diatópica es una necesidad si se quiere trabajar el desarrollo de la interculturalidad en el aula de ELE.

Referencias

BESTARD, A. *Estudio sociolingüístico de formas de tratamiento en áreas urbanas de Santiago de Cuba*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente, 2006. 130 p.

CALLEJAS, D. Formas de tratamiento en el marco de la familia santiaguera. *Revista Santiago*, Santiago de Cuba, n. 51, p. 97-115, sept. 1983.

CALLEJAS, D. Acerca de las formas de tratamiento en la literatura costumbrista cubana del siglo XIX. *Revista Santiago*, Santiago de Cuba, n. 70, p. 87-96, sept. 1988.

CARRICABURO, N. *Fórmulas de tratamiento en el español actual*. Madrid: Arco/Libros S. L., 1997. 83 p.

CAUSSE, M. Mi vida, mi amor, mi corazón...formas de tratamiento en el habla de la Ciudad de Santiago de Cuba. In: REBOLLO COUTO, L.; DOS SANTOS LOPES, C. R. (org.). *As formas de tratamento em português e espanhol: variação, mudança e funções conversacionais*. Niterói: UFFRJ, 2011. p. 35-46.

CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002. Disponible en: <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>. Acceso en: 31 oct. 2013.

GARCÍA AGUILAR, L. C. Los sistemas de tratamiento en la enseñanza de E/LE. In: CONGRESO INTERNACIONAL: LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN TIEMPOS DE CRISIS (FIAPE), 2., Cádiz, 2009. *Actas [...]*. p. 23-26. Acceso en: 2 feb. 2016.

HAVERKATE, H. *La cortesía verbal*. Estudio pragmalingüístico. Madrid: Editorial Gredos, 1994. 245 p.

HERNÁNDEZ FLORES, N. Cortesía y contextos socioculturales en la conversación de familiares y amigos. In: COLOQUIO DEL PROGRAMA EDICE LA PERSPECTIVA NO ETNOCENTRISTA DE LA CORTESÍA: IDENTIDAD SOCIOCULTURAL DE LAS COMUNIDADES HISPANOHABLANTES, 1., 2003. *Actas [...]*. Disponible en: <http://www.primercoloquio.edice.org>. Acceso en: 21 jul. 2006.

MAS, I. Formas de tratamiento y enseñanza del español como lengua extranjera. *RedELE – Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, n. 26, p. 1-16, 2014. Disponible en: https://www.academia.edu/7941568/2014_red_ELE_26_06Inmaculada_Mas_%C3%81lvarez. Acceso en: 2 marzo 2019.

MEDINA, J. Variación sociolingüística en las formas de trato. In: COLOQUIO DEL PROGRAMA EDICE, 2., 2005, San José de Costa Rica, *Actas [...]*. San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 2005. p. 97-113.

MOLINA, I. *Evolución de las formas de tratamiento en la juventud madrileña a lo largo del siglo XX: un estudio en tiempo real*. Madrid: Gredos, 1993.

MONTE, G. del. *Estudio de las formas de tratamiento usadas en algunos centros de enseñanza de Santiago de Cuba*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente, 1981.

OLIVERAS, A. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen, Memorias para el aprendizaje, Universidad de Barcelona, 2000. (Serie Máster E/LE).

RIGATUSO, E. M. "Señora (...) ¿No tenés más chico?" Un aspecto de la pragmática de las fórmulas de tratamiento en español bonaerense". *Revista Argentina de Lingüística*, [s. l.], n. 16, p. 293-344, 2000.

VELLEGAL, A. M. ¿Qué enseñarles a nuestros alumnos para que no pasen por maleducados? El componente sociocultural en la clase de ele. *Suplementos MarcoELE*, [s. l.], n. 9, 2009. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/enbrape/vellegal_sociocultural.pdf. Acceso en: 31 oct. 2013.

“Dime (...) ¿quierés que lo coloque?”. Usos característicos de las fórmulas de tratamiento en encuentros de servicio comerciales del español bonaerense actual 1⁵⁷

Elizabeth M. Rigatuso

Introducción

Las interacciones producidas en dominios institucionales y encuentros de servicio constituyen prácticas comunicativas altamente contextualizadas en la perspectiva sociocultural de las comunidades (GUMPERZ, 1982a; 2001). Caracterizadas discursivamente por prácticas relacionales en las que suelen operar cuestiones de disimetría de los interactuantes, relaciones de poder, negociación y orientación de los hablantes hacia su pertenencia e identidad institucional, expectativas divergentes del miembro de la institución/proveedor y el usuario/cliente, y fenómenos asociados a la producción de discursos de (des)cortesía –entre otros aspectos–, los potenciales conflictos de comunicación y malentendidos verificables en tales interacciones se ponderan y adquieren particular significación en situaciones de interculturalidad, donde la existencia de diferencias en las convenciones y estrategias lingüísticas que definen los estilos comunicativos de los interactuantes pueden incluso llegar a generar situaciones de discriminación (DREW; SORJONEN, 2000; PLACENCIA, 2004, 2008, 2010; PLACENCIA; GARCÍA, 2012; PREGO VÁZQUEZ, 2007b; FÉLIX-BRASDEFER, 2015; TRANEKJÆR, 2015). De ahí el interés que tiene el estudio particular de dichas situaciones, así como de los recursos lingüísticos que definen y

57 Agradezco a las Dras. Mercedes Causse Cathcart (Universidad de Oriente, Cuba) y Francisca Paula Soares Maia (UNILA, Brasil) la generosa invitación para participar en este volumen. Este trabajo integra el proyecto de grupo de investigación “Estilo(s) comunicativos y variación pragmática en la interacción verbal del español bonaerense: construcción de identidades, valores y creencias”, subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur. Para su desarrollo, ha contado asimismo con el apoyo de un subsidio otorgado por CONICET.

caracterizan en contextos específicos cada tipo de actividad (LEVINSON, 1992): repertorio de actos de habla, fenómenos codificadores de (des)cortesía, estrategias de persuasión etc., atendiendo a su vinculación con el éxito de la comunicación. Resultados de investigaciones de esta índole aportan asimismo valiosos datos para la enseñanza de lenguas extranjeras (PLACENCIA; BRAVO, 2009). Como afirman Garcés-Conejos Blitvich y Bou-Franch en relación con los encuentros de servicio comerciales siguiendo a Ventola (2005): “el estudiar los encuentros comerciales como género nos permite realizar contrastes interculturales entre las realizaciones discursivas de los mismos en diferentes lenguas y culturas” (2008, p. 469).

Este trabajo pone en foco de atención ese tipo particular de encuentro de servicio, los encuentros de servicio comerciales, en una variedad lingüística del español de Argentina, el español bonaerense, en interacción cara a cara y telefónica. En ese marco, se centra en el fenómeno de las *fórmulas de tratamiento*, medulares en la construcción de discursos de (des)cortesía tanto en su perspectiva normativa como estratégica (ESCANDELL VIDAL, 1995; BRAVO, 2001), y en las fases transaccional y relacional del encuentro, y uno de los índices sociolingüísticos y pragmático-discursivos más claros del grado de distancia social y tipo de relación que se establece entre los hablantes.

El análisis considera en particular los modos de realización de las fórmulas de tratamiento en el uso del *vendedor* para con el cliente, aunque contempla en forma complementaria su articulación con las elecciones lingüísticas del comprador. En esta perspectiva, se atiende a los tres aspectos que competen a la dinámica de los tratamientos en español: el *pronominal*, el *nominal* y el de las *pautas de uso* en empleo concertado nominal-pronominal-verbal (ej. *señor (señora), caballero + usted + formas verbales de 3^{ra} persona singular*)⁵⁸. La comunidad objeto del estudio es Bahía Blanca, ciudad ubicada en la región sudoeste de la Provincia de Buenos Aires, perteneciente a la variedad dialectal argentina del español bonaerense.

En el conjunto de fenómenos que modelan los intercambios comunicativos en este contexto, el tema reviste particular interés debido a la presencia en los tratamientos del dominio comercial de un conjunto de usos innovadores que, producidos como parte de la evolución general del sistema de tratamientos bonaerense hacia formas pronominales y nominales recíprocas, cercanas y de carácter más coloquial (RIGATUSO, 1992, 2005), y de la trayectoria del ámbito comercial hacia un estilo comunicativo de mayor cercanía e informalidad interaccionales entre vendedor y cliente (RIGATUSO, 2015a), son característicos de ese ámbito en el español bonaerense actual. Dichos usos atañen a los tres aspectos de la dinámica de los tratamientos recién referidos. En tal sentido, las fórmulas de tratamiento constituyen uno de los emergentes más claros del progresivo acortamiento de la distancia interpersonal en el contexto transaccional bajo estudio y muestran, así, un proceso de cambio en su forma de realización. Este proceso, expresado en patrones de covariación y en una amplia diversidad de fórmulas nominales, puede dificultar, desde una perspectiva intercultural, la comprensión de su dinámica operacional en este contexto específico de interacción.

El trabajo forma parte de una investigación más amplia que se ocupa de la dinámica interaccional de los encuentros de servicio comerciales del español bonaerense, con especial atención a la construcción de discursos de (des)cortesía, considerando estrategias de construcción y negociación de identidades, potencial generación de conflictos, y los valores atribuidos por los hablantes –enraizados

58 En relación al interjuego de categorías nominal, pronominal y verbal producido en el sistema de pautas de uso de las fórmulas de tratamiento del español, como afirma Medina López, la no obligatoriedad de la presencia de un pronombre explícito en la oración y la consecuente “ausencia de estas formas (se refiere a las formas de segunda persona) queda mitigada por la extensión semántica y funcional que aparece en los verbos, pronombres posesivos, pronombres átonos, u otras unidades en las que quede marca de segunda persona” (MEDINA LÓPEZ, 1993, p. 81), que da cuenta de la índole de las relaciones interpersonales establecidas con su dinámica.

en sus premisas socioculturales compartidas– a las distintas formas (BRAVO, 2009). Al mismo tiempo, integra nuestros estudios sobre la trayectoria histórica y sincrónica de las fórmulas de tratamiento del español bonaerense en distintos ámbitos de uso, en una perspectiva diacrónica variacional que parte de la etapa de la Colonia y llega hasta la actualidad⁵⁹.

El marco teórico-metodológico en el que se desarrolla la investigación corresponde a un enfoque de Sociolingüística Interaccional (GUMPERZ, 1982a, 1982b, 2001; TANNEN, 1985, 2004), con aportaciones de Etnografía de la Comunicación (GUMPERZ; HYMES, 1972), Antropología Lingüística (DURANTI, 2000), Análisis del Discurso, en especial en su vertiente institucional y conversacional (VAN DIJK, 1983, 2000; DREW; SORJONEN, 2000), y los aportes para el estudio del cambio lingüístico de Weinreich, Labov y Herzog (1968). Este enfoque se articula con los lineamientos de la Pragmática sociocultural (BRAVO, 2003, 2009; BRAVO; BRIZ, 2004), que proporciona categorías y herramientas metodológicas muy adecuadas para el abordaje de la producción de discursos de (des)cortesía verbal⁶⁰. Se consideran asimismo contribuciones de estudios sobre fórmulas de tratamiento (BROWN; GILMAN, 1960; ERVIN-TRIPP, 1972; HUMMEL; KLUGE; VÁZQUEZ LASLOP, 2010; REBOLLO COUTO; DOS SANTOS LOPES, 2011) y sobre interacción comercial (PLACENCIA, 2004; MÁRQUEZ REITER; PLACENCIA, 2004; KERBRAT-ORECCHIONI; TRAVERSO, 2008; FÉLIX-BRASDEFER, 2012), algunos de ellos con foco de atención en fórmulas de tratamiento (FÉLIX-BRASDEFER, 2015; PLACENCIA, 2015) y en perspectivas de interculturalidad (KERBRAT-ORECCHIONI, 2011).

En la exploración de las formas, usos y funciones de los tratamientos en los encuentros de servicio comerciales resulta importante atender a su dinámica operativa en el marco de referencia de la organización discursiva de la conversación comercial. Por ello, integramos a nuestro análisis como herramienta metodológica el diseño de estructura conversacional propuesto por Teun van Dijk en su libro *La Ciencia del Texto* (1983), elaborado sobre pautas básicas de organización interactiva del discurso, que adaptamos a la interacción comercial según sus fases predominantes. Dicha estructura conversacional incluye seis categorías fundamentales: *preparación, apertura, orientación, objeto de la conversación, conclusión, terminación*. Las instancias de *orientación, objeto de la conversación y conclusión* tienen carácter recursivo.

El corpus de análisis está integrado por interacciones comerciales espontáneas recogidas mediante la técnica de participante-observador (LABOV, 1983; MORENO FERNÁNDEZ, 1990; DURANTI, 2000) y la toma de notas etnográficas en encuentros de servicios comerciales variados de la ciudad. Las observaciones se realizaron mediante las modalidades de participación completa (DURANTI, 2000), con la intervención activa del investigador en su rol de comprador o como cliente-oyente integrado a la conversación de otros clientes, y de observador no participante. En este último carácter, el investigador se ubicó –según la disponibilidad espacial del comercio– en un punto ciego (DURANTI,

59 Esta línea de investigación contempla, con un enfoque sociolingüístico y pragmático, aspectos diacrónicos y sincrónicos, teóricos y de uso lingüístico de los tratamientos bonaerenses dentro de la dimensión temporal señalada, atendiendo al repertorio de fórmulas según ámbitos de uso y tipo de relación, y a sus funciones sociolingüísticas y pragmáticas en el marco de distintos tipos de discurso, ya sea por su presencia frente a su ausencia, o por los variados matices pragmáticos y estilísticos que en su empleo se actualizan.

60 En el conjunto de aproximaciones teóricas y metodológicas a la problemática de la cortesía, integramos a nuestra perspectiva sociolingüística el concepto de imagen social de Irving Goffman (1967) –que tuviera su continuación y explicitación en la difundida y polémica teoría de la cortesía de Penélope Brown y Stephen Levinson (1987), en la que distinguen dos aspectos de la imagen social: un aspecto *negativo* y un aspecto *positivo*, proyectados en estrategias de *cortesía positiva* y *negativa*–, dentro de la *Pragmática sociocultural*, las categorías de *autonomía* y *afiliación* desarrolladas por Diana Bravo, vinculadas también a la imagen social, *cortesía normativa* y *estratégica*, *(des)cortesía codificada e interpretada* (BRIZ, 2004); y *efecto de (des)cortesía* (BRAVO, 2005; BERNAL, 2007). Según la propuesta de Bravo, la *autonomía* se relaciona con el hecho de “cómo una persona desea verse y ser vista por los demás como un individuo con contorno propio dentro del grupo”, es decir, como alguien diferente del grupo, y la *afiliación* con “cómo desea verse y ser vista por los demás en cuanto a las características que lo identifican con el grupo” (BRAVO, 2003, p. 106), es decir, como alguien integrado en el grupo.

2000), en calidad de cliente a la espera de ser atendido o como acompañante de personas conocidas que realizan sus compras. La pertenencia del investigador a la comunidad bajo estudio favorece la realización de un trabajo de campo amplio en contextos comerciales variados, y la incorporación de datos producto de observaciones no sistemáticas. Contamos también con la colaboración de exploradores entrenados (MORENO FERNÁNDEZ, 1990). La amplia mayoría de las interacciones fue grabada y luego transcripta según las convenciones incluidas en Van Dijk (2000), que reproducen las diseñadas por Gail Jefferson en sus investigaciones con Harvey Sacks⁶¹.

Los datos examinados en este artículo se basan en observaciones sistemáticas realizadas entre los años 2011 y 2015, y corresponden a:

- a) interacción comercial cara a cara de comercios del sector céntrico, de barrios y de centros comerciales de la ciudad, de diferentes rubros comerciales;
- b) servicios de venta ambulante y domiciliaria; y
- c) interacción comercial telefónica relativa a la realización de la compra de diferentes productos o la solicitud de servicios, por ejemplo, servicios de taxis.

La duración de las interacciones se ubican en un rango que va desde un minuto hasta más de media hora, dependiendo –entre otros factores– del tipo de servicio brindado, la índole del comercio (por ejemplo, mayor duración en negocios de venta de ropa que requieren de prueba de la prenda), el status o no de cliente del lugar, la existencia de lo solicitado por el cliente e incluso de características de la personalidad de los interactuantes y su estilo comunicativo.

En forma complementaria, se incorporan algunos aspectos relativos a la percepción y evaluación de los hablantes miembros de la comunidad de los fenómenos bajo estudio (GUMPERZ, 1982a; TANNEN, 1996; PLACENCIA, 2001), obtenidos a partir de la realización de entrevistas personales de estructura abierta.

En el análisis se consideran asimismo resultados de nuestras investigaciones previas sobre la evolución de los tratamientos bonaerenses y datos de nuestro corpus actual sobre el tema, lo que coadyuva, en la perspectiva diacrónica, a la interpretación de procesos y fenómenos actuales a partir de cambios verificados o en marcha en la variedad, y en la sincrónica, a la contrastación con el uso de determinadas fórmulas en otros dominios, a fin de relevar usos y/o valoraciones específicos del ámbito comercial, dentro de lo planteado por Drew y Heritage (1992), Drew y Sorjonen (2000) y Prego Vázquez (2007a)⁶².

En el procesamiento de los datos se atiende a la incidencia probable del tipo de relación existente entre los participantes de la situación de compra/venta, considerando, en línea con ello, la dinámica de las dimensiones de poder y solidaridad (BROWN; GILMAN, 1960), la existencia o no de conocimiento previo y la frecuencia de trato, y las variables de sexo, edad, nivel socioeducacional e intención comunicativa. En lo relativo a nivel socioeducacional, trabajamos con tres niveles: Alto [A] – terciario universitario y no universitario; Medio [M] – secundario; y Bajo [B] – primario. Para la variable edad, los hablantes fueron clasificados en cuatro grupos: de 15 a 34 años (jóvenes, grupo 1), de 35 a

61 Véase Apéndice. En las distintas interacciones transcriptas, los nombres de las personas han sido reemplazados por nombres ficticios. Asimismo, en las interacciones y en la producción de los contextos se han evitado datos identificatorios de los locales (HERNÁNDEZ CAMPOY; ALMEIDA, 2005).

62 Al respecto, afirma Prego Vázquez (2007a, p. 116): "Como han señalado Heritage/Greatbatch (1991, p. 95-96) y Drew/Heritage (1992a, p. 26-27), los mecanismos discursivos del habla profesional e institucional no son distintos a los que se utilizan en la conversación cotidiana. Más bien, la diferencia está en el uso específico y en la recurrencia que ciertos recursos tienen en este tipo de discurso".

55 años (edad mediana, 2), de 56 a 65 años (3), y mayores de 65 años (4). A estas variables dinámicas se unen como parámetros intrínsecos del dominio la ubicación socioecológica del negocio y el tipo de comercio (verdulerías, librerías, kioscos, almacenes, comercios de venta de ropas, bares y restaurantes etc.)⁶³.

Debido a limitaciones de espacio, hemos decidido desglosar en una serie de dos artículos secuenciales y complementarios, incluidos en este volumen, el abordaje de los fenómenos característicos e innovadores referidos a los tratamientos en los tres planos de su realización dentro del dominio comercial. Este trabajo explorará cuestiones medulares relativas a los *pronombres de tratamiento*, complejos en su coexistencia de formas y su alternancia variacional. Los fenómenos referidos a los *usos nominales* y a la presencia en los encuentros comerciales de una *pauta de uso innovadora* serán considerados en forma conjunta en el artículo posterior.

Luego de la presente introducción, la estructura del artículo comprende cinco secciones. La primera ofrece en forma sucinta las características del sistema de tratamientos del español bonaerense actual, atendiendo a las categorías que lo integran. Dicho sistema constituye el punto de referencia insoslayable para el abordaje de las fórmulas de tratamiento en la interacción comercial y servirá como marco para los dos artículos en los que abordaremos aspectos relativos a la cuestión en esa variedad dialectal. El siguiente apartado enmarca los tratamientos bonaerenses en los rasgos de la interacción comercial regional, para considerar luego –por razones de espacio, en apretada síntesis– los usos actuales más significativos de las *fórmulas de tratamiento pronominales* en los encuentros comerciales de la variedad. Finalmente, se ofrecen algunas conclusiones que se extraen del estudio.

Sistema de tratamientos del español bonaerense: características generales

El sistema de fórmulas de tratamiento del español bonaerense actual es resultado y reflejo del marcado proceso de reestructuración que, desde mediados del siglo XIX, afectó sus pautas interaccionales y sus formas léxicas, en consonancia con importantes variaciones diacrónicas sociales, políticas y culturales de la República Argentina. Fuertemente asociado, como factor internamente lingüístico, a la índole misma del fenómeno fórmula de tratamiento, de carácter social, interaccional e identitario, este proceso, verificado en la perspectiva diacrónica variacional a través de una serie de fenómenos concomitantes que en forma progresiva fueron afectando los tratamientos de distintos ámbitos de uso (RIGATUSO, 1992, 1994, 2005), tuvo como tendencia sociológica unificadora un creciente acortamiento de la distancia social con la evolución progresiva hacia usos recíprocos y de confianza –en lugar de usos asimétricos y de respeto (BROWN; GILMAN, 1960)– y hacia formas nominales más modernas, informales y coloquiales, características de la actualidad.

Esta renovación del sistema –todavía en marcha– conllevó en el aspecto pronominal el crecimiento exponencial hasta nuestros días del uso del pronombre de confianza *vos* en las pautas de

⁶³ Tal como operamos metodológicamente en estudios previos, en relación con la ubicación sociolingüística de los hablantes cuyas identidades resultan desconocidas para el investigador, hemos atendido a la presencia de otros rasgos lingüísticos y extralingüísticos –entre los que se encuentran el aspecto físico, la ropa, modales y actitudes– que pudieran orientarnos respecto de la extracción socioeducacional de los implicados en la interacción. En igual sentido procedimos con la variable edad.

distintos ámbitos y díadas, y la correlativa restricción de uso del formal *usted*, y se intersectó con otro proceso sociohistórico atinente a este pronombre, de índole gramatical: su progresiva generalización como forma única de confianza para la segunda persona singular, y el correlativo desplazamiento del pronombre *tú* para la misma función gramatical (FONTANELLA DE WEINBERG, 1990-1991, 1999; CARRICABURO, 1999).

En el aspecto pronominal, integran el sistema de tratamientos del español bonaerense actual los pronombres de segunda persona del singular *vos*, forma única de confianza de carácter no marcado para esa persona gramatical, y *usted*, pronombre que se ubica –con su valor de base– en la dimensión de respeto o formalidad, contraste de confianza/formalidad neutralizado en el plural *ustedes*. Asimismo, el pronombre *tú*, como hemos afirmado en absoluto retroceso ya en las últimas décadas como pronombre de segunda persona de confianza frente a la generalización de *vos* en distintos estilos orales y escritos (FONTANELLA DE WEINBERG, 1990-1991), reaparece en el sistema como forma pronominal marcada al servicio de diversas funciones pragmáticas, en procesos de alternancia variacional vinculados a cambios momentáneos de tratamiento.

En cuanto al subsistema nominal, amplio, complejo y de carácter abierto, se encuentra conformado por las subcategorías de: NOMBRE PERSONAL (*Nombre de pila/apodo-sobrenombre-hipocorístico, Apellido*) y TERMINOS DE TRATAMIENTO, que se despliegan en *Términos de parentesco y Sociales*, estos últimos de particular interés para nuestro trabajo, dado que los tratamientos empleados en el dominio comercial se nutren en principio de fórmulas de esta índole para la constitución de las pautas, las necesidades funcionales de vendedor y cliente y la producción de discursos corteses. Integran los *Términos de tratamiento sociales* los subtipos: *Tratamientos Generales (señor-señora, señorita, dondoña, caballero, muchacho, joven, niña)*; *Ocupacionales, profesionales e institucionales (Gobernador-Gobernadora, Doctor-Doctora etc.)*, *De amistad, cordialidad y afecto (amigo-amiga, compañero-compañera, flaco-flaca, querido-querida, tesoro, amor, gente, familia etc.)*, y *Tratamientos Honoríficos (Vuestra (Su) excelencia, Vuestra (Su) Señoría)*⁶⁴. Además de las categorías señaladas, el sistema de tratamientos bonaerenses incluye el uso de la partícula *che*, sentida por los hablantes como un modo de trato (RIGATUSO, 1994).

Las distintas posibilidades pronominales y nominales se actualizarán y articularán en modos de trato específicos de la interacción comercial y adquirirán en tal sentido rasgos peculiares que caracterizarán los usos en este contexto interaccional.

Fórmulas de tratamiento e interacción comercial en español bonaerense actual

Según hemos referido en apartados previos, el proceso de reestructuración de los tratamientos bonaerenses se verificó, en sus distintos fenómenos emergentes, como una tendencia creciente a través de distintos dominios. El primer ámbito implicado fue el de las relaciones de familia –en correlación con una transformación de la familia argentina– al que seguiría luego un proceso progresivo en el

⁶⁴ Esta variedad de formas lingüísticas nominales se enriquece además, en su diversidad y connotación, a partir de la coocurrencia de los tratamientos con las formas posesivas, adjetivos calificativos y modificadores en general, elementos todos ellos que en la combinación sintagmática con las fórmulas pueden actuar como verdaderos intensificadores de la cortesía, deferencia, respeto o afecto transmitidos con el uso de la fórmula sola.

ámbito social, en relación con una cada vez menor formalidad interaccional como pauta predominante para los vínculos interpersonales, modificación esta última que incidiría, a su vez, como tendencia, en el uso de los tratamientos de dominios vinculados al trato social, tal es el caso del ámbito comercial. Así, en el dominio transaccional, su sistema de tratamientos da muestras también de cambios, verificándose modificaciones en los tres aspectos implicados en su dinámica: el pronominal, el nominal y el de los esquemas de uso. Estos cambios, gestión y expresión, al mismo tiempo de la trayectoria del ámbito comercial hacia un estilo comunicativo que pondera una cultura de acercamiento (HAVERKATE, 1994; BRIZ, 2006), se concretan, en realidad, como una concatenación de fenómenos que tienen en el avance de la forma de confianza *vos* su punto axial. Esta mayor impronta del pronombre *vos* se articulará con otros dos factores que, en conjunto, coadyuvarán al empleo cada vez más frecuente en el contexto comercial de *formas nominales* de índole cercana e informal, incidiendo, al mismo tiempo, en la constitución de un nuevo esquema interaccional: la existencia de vacíos léxicos en el subsistema nominal de tratamientos sociales de la variedad estándar, y la funcionalidad pragmática de los tratamientos en distintas instancias operativas de la interacción comercial. Ambos aspectos serán abordados en el artículo "Señora::: tuya::: Amalia". Usos característicos de las fórmulas de tratamiento en encuentros de servicio comerciales del español bonaerense actual 2", complementario de este (v. en este volumen). Como hemos anticipado, en este trabajo la atención se centra en el subsistema pronominal, afectado en su dinámica operacional comercial por el avance bidimensional de *vos* sobre *usted* y sobre *tú*.

Fórmulas de tratamiento pronominales

La dinámica interaccional de los pronombres de tratamiento en la interacción comercial bonaerense comprende un conjunto de fenómenos que dan cuenta de variación sociolingüística y pragmática y se encuentran asociados al avance de *vos* en este contexto en la variedad actual. Estos fenómenos refieren a:

- a) repertorio de formas pronominales, variación y usos innovadores;
- b) mezcla de tratamiento pronominal en el curso de una interacción;
- c) alternancia pronominal conversacional: cambio *momentáneo* de tratamiento;
- d) *cambio* de tratamiento en el curso de una interacción.

En su conjunto, determinan la existencia de un subsistema de particular complejidad desde la perspectiva de hablantes de otras variedades de español y en una mirada interlingüística e intercultural.

a) *Repertorio de formas pronominales, variación y usos innovadores*: El repertorio de tratamientos pronominales de la interacción comercial está integrado por los pronombres de segunda persona singular *vos* (de confianza) y *usted* (de respeto) y la forma plural *ustedes*. También puede aparecer en boca del vendedor el pronombre *tú*, expresado en la forma verbal, en funciones pragmáticas a las que nos referiremos a continuación.

La variación *vos/usted*, verificada en ambas direcciones de la díada vendedor/cliente, se encuentra asociada a complejos factores sociolingüísticos y pragmáticos que explican y fundamentan la selección de una u otra forma pronominal. Parámetros relativos a la edad y grupo generacional al que pertenecen el emisor y el destinatario, el sexo, la extracción sociocultural, la existencia o no de conocimiento previo y –en relación con ello– el tipo de vínculo construido, el punto de origen temporal del par (en la niñez, adolescencia, etc.), su establecimiento en el contexto barrial o en sector céntrico o *shoppings* y la frecuencia de trato, así como variaciones relativas a metas interaccionales, se entrecruzan y entrelazan en una compleja red de factores que determinan una amplia variabilidad pronominal, cuya especificación excede los límites acotados de este trabajo⁶⁵. En esta variabilidad se destaca, por el cambio que conlleva y las repercusiones en el modo de trato del dominio, el proceso de avance del pronombre *vos* en detrimento de *usted* en el uso del vendedor y del cliente, en particular el registrado en boca del vendedor.

Detectado como innovador hacia mediados de la década de 1990 (RIGATUSO, 2000, 2003), y claro índice del progresivo acortamiento de la distancia interpersonal en el dominio transaccional, el uso creciente del tratamiento de confianza en prestadores de servicio al dirigirse a sus clientes se registra en especial en vendedores/comerciantes del grupo de edad joven y en los miembros más jóvenes del grupo de edad mediana, en una franja etaria que va desde los 20 hasta los 40 años aproximadamente, al interactuar con clientes de hasta 50 años, aunque aparece también en prestadores de servicio de otros grupos etarios. Similar franja etaria del emisor y edad del destinatario opera en el vínculo construido por parte del cliente, lo que suele determinar un uso pronominal simétrico de *vos* en ambas direcciones de la díada. En las situaciones señaladas, la apelación al trato de *vos* es más frecuente en la interacción entre vendedores y clientes pertenecientes al mismo sexo, y se verifica especialmente en el caso de mujeres al interactuar entre sí.

Además del cambio que el crecimiento exponencial de *vos* comporta en la dinámica interaccional del ámbito comercial y las repercusiones de este en el propio uso pronominal –a las que nos referiremos a continuación–, este avance de la pauta pronominal de confianza en detrimento del *usted* en el contexto de servicio conlleva un conflicto interaccional asociado a un problema de vacío léxico en el sistema, que se plantea al hablante en su rol de vendedor. El problema refiere a la ausencia en la variedad estándar de formas nominales vocativas para dirigirse a hombres y mujeres jóvenes y de edad mediana que puedan acompañar, a partir de su connotación informal, el uso del pronombre *vos*, y permitan al vendedor –que tratará de *vos* a su cliente– focalizar en su discurso al destinatario y concretar las diversas funciones comunicativas desempeñadas por las fórmulas nominales en la interacción comercial, de índole transaccional y social, en las que ocupa lugar destacado la expresión de cortesía verbal. Este hecho ha dado como consecuencia dentro del sistema una serie de procesos surgidos como estrategias comunicativas para la resolución de dicho conflicto, que atañen al subsistema nominal y a las pautas de uso, tema central del segundo artículo referido a los tratamientos del ámbito.

b) *Mezcla de tratamiento pronominal en el curso de una interacción*. La primera repercusión claramente constatable en los datos del corpus ante el avance de *vos* en la interacción comercial es la situación de inseguridad/vacilación lingüística en la elección pronominal por parte de los vendedores. En efecto, la situación de cambio pronominal verificada en los prestadores de servicios jóvenes y de edad mediana, al interactuar con clientes de hasta 50 años, ha generado en algunos empleados una

⁶⁵ Según datos de nuestras observaciones más recientes, parece existir, además, variación pragmática situacional en la elección de *vos* o *usted* según la índole del comercio (verdulería, venta de ropa, librería). En una próxima etapa de nuestras investigaciones abordaremos esta cuestión.

situación de inseguridad en el trato pronominal, que los lleva a fluctuar entre el uso del tratamiento formal *usted* y el *vos* de confianza con sus clientes en el transcurso de una misma interacción, con la consecuente *mezcla de tratamiento pronominal*, particularmente compleja desde una perspectiva intercultural. Así, es frecuente registrar en las interacciones recogidas un uso de *usted* por parte de los empleados al comenzar la interacción para pasar luego a una fluctuación entre el uso del tratamiento formal y el pronombre de confianza *vos* en el resto del intercambio comunicativo. Otras veces – aunque menos frecuente – la conversación de compra/venta se inicia con un trato de *vos* y luego, asociado al empleo de un tratamiento nominal formal del tipo de *señora*, el prestador del servicio se desplaza al pronombre *usted*, aunque en relación a las pautas de uso la articulación de *señora*, *señor* y *caballero* con la fórmula pronominal presenta en sí misma una dinámica peculiar en su coocurrencia con *vos* en la interacción comercial (RIGATUSO 2019, en este volumen). Esta fluctuación pronominal conversacional opera en especial con clientes cercanos al límite etario de cincuenta años, aunque puede aparecer también con destinatarios cuya edad supera los cincuenta y cinco años, lo que parece indicar, en la situación de variabilidad planteada y con relación a las conclusiones de nuestros previos sobre el tema, una gradual extensión de la frontera etaria de los receptores potenciales de *vos* en los encuentros comerciales de la variedad bonaerense actual.

Si bien resulta necesario un estudio detenido sobre el tema, en ocasiones parece verificarse en este aspecto un fenómeno de variación pragmática, con la presencia de uno u otro tratamiento vinculada a determinado acto de habla. Ejemplo de ello lo constituye el registro de interacciones con emisiones que incluyen el trato de *usted* como forma no marcada en las expresiones de saludo que pueden acompañar la apertura conversacional del vendedor, y su continuidad en el avance conversacional con un trato de *vos* a su cliente, o la apelación predominante de aquel a la forma de confianza *vos* durante distintas fases de la conversación y el paso al tratamiento de *usted* en la expresión réplica de cortesía especular a *usted*, brindada como respuesta al agradecimiento expresado por el cliente en las instancias finales de terminación de la interacción comercial.

c) *Alternancia pronominal conversacional: cambio momentáneo de tratamiento*. Un aspecto pragmático de particular interés en la dinámica de los tratamientos del español es el desplazamiento *momentáneo* y *ocasional* del uso nominal y/o pronominal habitual en una relación o tipo de relación según diferentes factores comunicativos, pragmáticos, sociales y estilísticos⁶⁶. En el caso del sistema pronominal del español bonaerense, de la mano de la generalización de *vos* en detrimento de *tú* como forma única de segunda persona singular de confianza de carácter no marcado, opuesta a *usted*, este cambio momentáneo de tratamiento, funcionalmente marcado, se dinamiza en realidad con una triple posibilidad de cambio de tratamiento: el paso momentáneo de *vos* → a *usted*, de *usted* → a *vos* –las variaciones de referencia más tradicional en la bibliografía, con el desplazamiento del pronombre de confianza al de respeto, o viceversa–, y el cambio de *vos* → a *tú*, donde la diacronía del sistema ofrece al hablante de español bonaerense, en la sincronía, una nueva alternativa de variación para la marcación funcional, alternativa variacional que se ubica semánticamente también en la dimensión de confianza. Esta dinámica de cambio momentáneo de tratamiento pronominal de carácter tridimensional de la variedad regional aparece en dos de sus tipos en los intercambios comunicativos de la interacción comercial. Se trata de los desplazamientos de *vos* → a *usted* y de *vos* → *tú*, empleados, con diferentes valores y funciones, por el vendedor con el cliente. En todos los casos, su aparición supone la elección,

66 Este cambio momentáneo de tratamiento puede afectar a la fórmula nominal (ej. *nombre de pila* por *doña* en uso marcado: "¡Qué tal *doña!*"), a la pronominal (de *vos* a *usted*), o la coocurrencia de ambas formas en el marco de un discurso ("¡Qué *dice, doña!*").

por parte del miembro del comercio, del tratamiento de confianza *vos* en su vínculo para con el cliente como pauta de trato de la interacción comercial.

c.1) *Cambio de vos → a usted*. El cambio de *vos* a *usted* constituye una estrategia de cortesía de carácter empática, constructora de lazos afiliativos y solidarios, que puede emplear el vendedor con el cliente en la instancia comunicativa de apertura al producir el saludo inicial. Se lo escucha en ocasiones en negocios de barrio, con clientes habituales del lugar, en boca del vendedor [V] para con una cliente mujer, como forma amable de iniciar la transacción comercial e imponerle a esta un trato cordial. Puede estar acompañado también de un uso marcado en la fórmula de tratamiento nominal, como en el ejemplo que citamos a continuación:

1. *Contexto*: En un supermercado de barrio, el dueño de la verdulería empieza a atender a una de sus clientes habituales.

Emisor -----→ Destinatario

(varón – 47 años) (mujer – 48 años)

[Pauta habitual: *vos* recíproco]

01[V] *qué dice esta dama? cómo anda? qué anda necesitando en su cocina de lo que tenemos acá?*

(...)

02 [V] *qué otra cosita te doy?*

(...)

03[V] *andá tranquila (.) no hay apuro dijo el paisano, total es temprano*

Esta forma de iniciar la interacción comercial, en la que el tono de la emisión (HYMES, 1972), jocoso por lo formal o no habitual, es definitorio, recupera una práctica comunicativa propia de conversación de contacto (COUPLAND, 2000; PLACENCIA; GARCÍA, 2008), frecuente como práctica relacional en la comunidad en la instancia de saludo entre conocidos de diversos dominios, que se emplea para la construcción y el refuerzo de relaciones interpersonales solidarias y la creación de un clima interaccional más cordial (RIGATUSO, 2008). El cambio de tratamiento en la instancia de saludo actúa así como una convención de contextualización (GUMPERZ, 1982a), que coadyuva a crear ese clima de cordialidad y amabilidad, dando marco y proyectándose con el tono ponderado en el avance y desarrollo del resto de la interacción comercial. Al respecto, nótese cómo en el desarrollo de la interacción comercial recién citada se mantiene el tono jocoso y cordial inicial, que se manifiesta, en la última intervención (línea 3) en el uso de un juego verbal como otra nota de humor⁶⁷.

c.2) *Cambio de vos → a tú*. Ubicado en el plano de la dimensión de confianza, el cambio de *vos* a *tú* se verifica en este contexto a través del empleo del verbo *decir* en modo imperativo unido al pronombre enclítico *me* (*decime > dime*). Su aparición en boca del vendedor puede ocurrir en dos instancias transaccionales: a) la apertura de la interacción comercial; y b) secuencias operativas específicas en el avance de la conversación de compra/venta.

La alternancia variacional *vos → tú* en la apertura de la interacción transaccional concretada en la forma *dime* constituye –en el conjunto de funciones y valores pragmáticos que presenta el uso marcado de *tú* en español bonaerense– un empleo idiosincrático de los encuentros de servicio, que tuvo precisamente en la interacción comercial el ámbito inicial de su manifestación en la variedad dialectal

⁶⁷ Para un interesante análisis del uso de los juegos verbales en el ámbito comercial de otra variedad del español de América, véase el revelador artículo de Placencia sobre la interacción en Quito, Ecuador (2004).

(RIGATUSO, 2011, 2014). *Dime* se escucha en algunas personas encargadas de atención al público como forma de iniciar la interacción con el cliente y señalarle que en ese momento se concreta su turno de ser atendido, de modo tal que la transacción de compra/venta se pone efectivamente en marcha. Lo habitual es que el empleado del comercio produzca la emisión con entonación correspondiente a una afirmación, en una oración declarativa. Puede ser interpretada como una versión elíptica de: "Dime qué necesitas". Tras el empleo de la forma *dime* como apertura comercial –en ocasiones precedida de una forma de saludo– los datos observacionales muestran que, en el avance de la transacción, en los casos relevados, toda la interacción se desarrolla a partir del intercambio entre los miembros del par de formas correspondientes al trato de *vos*, lo que subraya el uso marcado de esa forma en la mencionada instancia interaccional. Ej.:

2. *Contexto*: En un comercio de accesorios para celulares del macrocentro bahiense, el dueño del comercio [vendedor: V] se dirige a una joven que espera para ser atendida [cliente: C].

Emisor -----→ Destinatario

(varón – 38 años [V]) -----→ (mujer – 24 años – A [C])

←-----

01 [V] qué tal? (.) *dime*.

02 [C] qué tal (.) film para celulares *tenés?*

03 [V] sí, sí (2) ((mientras busca lo solicitado)) *querés que te lo coloque?*

En cuanto al valor pragmático de esta opción pronominal marcada del vendedor, es probable que su producción en el acto de apertura de la transacción comercial responda al propósito de connotar el comienzo transaccional –caracterizado en general en este contexto, en tanto instancia interaccional inicial, de un cierto grado de mayor formalidad– de un tono más formal y cortés, produciendo una forma marcada de cortesía dentro de los parámetros de las formas de confianza de segunda persona, expresada precisamente por el cambio pronominal momentáneo y puntual de *vos* a *tú*. En tal sentido, la variación pronominal registrada (*decime* > *dime*) podría interpretarse también como un recurso suavizador (BROWN; LEVINSON, 1987; BRIZ, 2001; KERBRAT-ORECCHIONI, 2004) que minimiza o atenúa la fuerza del acto exhortativo como modo de inicio de la conversación de compra/venta producido a través del modo imperativo, redundando en la producción de un discurso más cortés. Al mismo tiempo, además de cortés, constituye una forma breve, rápida y concisa de apertura, y como tal se adscribe a la tendencia advertida en nuestros estudios sobre la interacción comunicativa del dominio, que da cuenta de una cierta preferencia creciente por el empleo de estrategias de comienzo breves y/o elípticas tales como: "¿Sí?", "¿Qué tal?" o la apelación inicial al cliente solo mediante una fórmula de tratamiento nominal de cortesía social producida con entonación de pregunta ("¿Señora?"), versión elíptica de "Señora qué va/vas a llevar?" (RIGATUSO, 2000; 2014; 2015a). En general, el cambio se registra en vendedores jóvenes y de edad mediana, varones y mujeres, al dirigirse a clientes de los grupos de edad joven y mediano, conocidos o desconocidos, y, en particular, al interactuar con destinatarios femeninos, situación esta última que –dada la constatación en nuestros estudios previos respecto de la mujer como destinataria de fórmulas más corteses– parece corroborar la mayor cortesía connotada en la elección de *tú*.

Un empleo similar de la forma *dime* al señalado para la apertura comercial se registra en las fases centrales de *orientación* y *objeto de la conversación*, en particular en la solicitud telefónica de productos –por ejemplo, comidas–, como variante marcada de la forma *decime*, de mayor frecuencia en esas instancias interaccionales. En el primer caso, *dime* aparece en boca del prestador de servicio

luego de producidos los intercambios rutinarios iniciales de reconocimiento y/o inclusión de la identidad/domicilio/número telefónico del cliente en las bases de datos del comercio, como modo de reciclar cortésmente la interacción, reorientándola al objeto central del intercambio comunicativo: la transacción específicamente comercial con relación al producto/mercadería/servicio solicitado. En la fase de objeto de la conversación, *dime* aparece en el avance temático relativo a la compra, como forma de solicitud de especificación de algún aspecto de esta por parte del vendedor al cliente, por ejemplo, si ha solicitado ensaladas, el *tipo* de ensalada que va a comprar (RIGATUSO, 2014).

Frente a estos usos de *dime* en la transacción comercial en intervenciones de iniciativa interaccional (BRIZ, 2007), hemos registrado también algunos casos de su aparición como respuesta amable del vendedor ante una pregunta o solicitud efectuada por el cliente, indicando buena predisposición al requerimiento efectuado por este. El intercambio comunicativo en el marco de la interacción comercial, con el empleo de *dime* como segundo miembro en el par pregunta/respuesta o solicitud/respuesta, transfiere al dominio transaccional una práctica comunicativa asidua en el comportamiento lingüístico cotidiano de la variedad bonaerense en distintos dominios, vínculos y tipos de interacción –cara a cara, telefónica, digital–, en la que *dime* aparece como respuesta de carácter amable y cortés a distintos requerimientos, y funciona, a su vez, de apertura y motivación para una próxima respuesta, en una estructura de tres turnos⁶⁸ (RIGATUSO, 2014): “[C] y::: te puedo hacer una pregunta?/ [V] *dime*/ [C] qué diámetro tiene el *puf* [tipo de asiento]?”.

d) *Cambio en la pauta de tratamiento en el curso de una interacción.* Por último, según los datos relevados en nuestro trabajo de campo, los usos pronominales de los encuentros de servicios comerciales incluyen también la presencia de *cambio* estable en la *pauta de trato* del vendedor con el cliente en el transcurso de una misma interacción comunicativa. Así, existen casos en los que se verifica en el desarrollo del encuentro un cambio en el uso pronominal del vendedor, quien, en un punto de inflexión en el avance de la transacción, desplaza su pauta de trato formal de *usted* con el cliente por el uso del tratamiento de confianza *vos*, instaurándose este último como la forma definitiva de tratamiento en el resto de la interacción. Aunque –al igual que lo señalado más arriba respecto de otras cuestiones de la variabilidad pronominal en la interacción comunicativa comercial– resulta necesario un estudio más detenido de los factores intervinientes, este cambio de pauta en el uso pronominal del vendedor aparece asociado a un cambio de posicionamiento de este (GOFFMAN, 1981) al interactuar con clientes que le dispensan el trato de *vos*, lo que resulta particularmente constatable en interacciones en las que el cliente imprime al intercambio un tono de cordialidad, que suele incluir la práctica del humor, lo que determina un nuevo marco participativo (GOFFMAN, 1981; BLAS ARROYO, 2005)⁶⁹. En tal sentido, nuestras investigaciones sobre el tema han puesto de manifiesto que, en tanto modo discursivo de comunicación que promueve la construcción de relaciones interpersonales empáticas, la producción de instancias de conversación de contacto en la interacción comercial suele favorecer o prefigurar el cambio pronominal hacia una forma de confianza que determina, a su vez, una pauta recíproca cercana en el vínculo vendedor/cliente, siendo el paso de *usted* a *vos* en la producción de habla social el punto de inflexión para el cambio (RIGATUSO, 2008, 2015b).

68 Desde el punto de vista de la delimitación de las unidades de la conversación en el orden estructural interno propuesta por A. Briz y el grupo Val. Es. Co., este uso de *dime* constituiría una intervención de tipo reactivo-iniciativa: aquellas que son reacción e inicio a la vez (BRIZ, 2007).

69 En relación con el proceso de cambio pronominal en el desarrollo de encuentros de servicios comerciales a partir de un uso recíproco inicial de *usted* entre vendedor y cliente en el español peninsular, véase el análisis efectuado por Blas Arroyo desde la perspectiva de la Sociolingüística interaccional (2005). Respecto de la presencia de fenómenos de variación pronominal en el curso de una misma interacción comercial en el español de México, puede consultarse Félix-Bradsdefer (2015). Ambos trabajos constituyen valiosos aportes sobre el tema.

Otras veces, el cambio de pauta del vendedor a favor de una forma pronominal de confianza se produce luego de que aquel emplea con su cliente el marcador discursivo *dale*, marcador interactivo (CORTÉS RODRÍGUEZ; CAMACHO ADARVE, 2005; CALSAMIGLIA BLANCAFORT; TUSÓN VALLS, 2012; MANCERA RUEDA; PLACENCIA, 2011) de carácter empático, de registro frecuente en el contexto transaccional abordado en boca de vendedores jóvenes y del grupo más joven de edad mediana. Constituido por la forma imperativa del verbo *dar* correspondiente a una segunda persona singular de confianza –unida al enclítico de tercera persona *le-*, *dale* opera como forma de expresión de acuerdo y aceptación por parte del prestador del servicio de lo propuesto por el cliente con relación al proceso de venta, como estrategia de cortesía positiva. La presencia de este marcador en los encuentros interactivos del ámbito comercial se encuentra en directa vinculación con el referido avance progresivo de la forma familiar *vos* sobre el pronombre *usted* en el sistema de tratamientos del español bonaerense, y puede favorecer en tal sentido el cambio de tratamiento pronominal (RIGATUSO, 2015a, 2015b). Ej.:

3. *Contexto*: Interacción entre mujeres en un comercio de ventas de ropas en un *shopping* bahiense. La clienta [C] se encuentra mirando una mesa de ropa con rebajas. Se acerca entonces la vendedora [V].

Emisor-----→ Destinatario

(M – 28)----→ (M – 57 – A)

←-----

01 [V] señora (.) *puedo ayudarla* en algo?

02 [C] estoy mirando (.) gracias::: (.) cualquier cosa *te* pregunto gracias

03 [V] *dale* (.) *avisame*

Como en otros casos señalados, en el corpus de referencia el empleo de *vos* por parte del cliente predispone al cambio pronominal.

Conclusiones

Enfocado en las prácticas comunicativas propias de los encuentros de servicio comerciales de una comunidad, y, en ese contexto, en uno de sus elementos dinamizantes, las fórmulas de tratamiento, este trabajo ha pretendido concitar la atención sobre las principales características de los tratamientos vigentes en la interacción comercial de la variedad dialectal argentina del español bonaerense, en el uso del *vendedor* para con su cliente, atravesado por una amplia variabilidad, y la coexistencia de un complejo conjunto de fórmulas, que, en su imbricación discursiva, pueden determinar conflictos de comprensión/interrelación en el manejo de habilidades interaccionales pertinentes para ese contexto desde una perspectiva intra- e interlingüística y de competencia intercultural.

El bosquejo trazado ha tenido como punto de partida insoslayable la evolución del sistema de tratamientos bonaerenses hacia la cercanía e informalidad interaccionales y los cambios en el estilo comunicativo de la interacción comercial –que operan en el mismo sentido–, y se ha enmarcado, en el aspecto internamente lingüístico, en las categorías que integran dicho sistema y en los modos de realización en su dinámica en español. A la luz de estas adscripciones, en el planteamiento general inicial, los tratamientos del ámbito comercial han puesto de manifiesto la presencia de un conjunto de formas innovadoras que atañen a los tres aspectos de esa dinámica: el *pronominal*, el *nominal* y el de las *pautas de uso*, con fenómenos de variación y cambio lingüísticos que tienen en el avance de la forma pronominal *vos* su punto axial, con repercusiones en los tres aspectos. En este conjunto de elementos emergentes, este artículo se centró precisamente en cuestiones referidas al uso *pronominal*, de particular interés en su dinámica a partir del avance bidireccional de *vos* sobre *usted* y *tú*.

En relación con ello, se verifica en el sistema comercial abordado una amplia variabilidad determinada por la presencia de variación sociolingüística y variación pragmática, y el interjuego producido entre los pronombres *vos*, *usted* y *tú*. La variación sociolingüística tiene su raigambre principal en la alternancia variacional *vos* y *usted* asociada a complejos factores, lo que dificulta el establecimiento sistemático de pautas. En ella, destaca el proceso de cambio en marcha verificado a partir del crecimiento exponencial en el dominio del tratamiento de confianza *vos* en boca de vendedor y cliente, en particular, en el uso del vendedor, con predominio en vendedores cuyas edades corresponden a una franja etaria que va desde los 20 hasta aproximadamente los 40 años, al dirigirse a clientes de hasta 50 años, aunque puede escucharse también en vendedores de otros grupos etarios y con clientes que superan la referida edad. La pertenencia de ambos miembros de la díada al mismo sexo, y, en especial, la interacción entre mujeres favorece particularmente la aparición del *vos*.

La *mezcla* de tratamiento pronominal *formal/de confianza* por parte del vendedor a lo largo de un mismo discurso con el mismo destinatario como reflejo de vacilación lingüística, y la existencia de casos en los que el vendedor *cambia de pauta* en el desarrollo de la interacción, desplazando el uso formal de *usted* por el trato de *vos* como tratamiento definitivo, asociado al *vos* dispensado por el cliente –lo que redundará en un uso recíproco cercano–, y a motivaciones pragmáticas tal como la producción de conversación de contacto, constituyen fenómenos vinculados también al proceso de avance de *vos* y contribuyen a la amplia variabilidad pronominal señalada.

Los fenómenos de variación pronominal pragmática constituyen cambios *momentáneos* de tratamiento de carácter marcado producidos en el curso de la interacción comercial y se concretan con el desplazamiento del pronombre *vos* hacia *usted* y hacia *tú*, lo que presupone un punto de partida en un trato de confianza del vendedor. El paso de *vos* a *usted* configura una estrategia empática de acercamiento y ponderación de cordialidad en el contacto inicial de apertura de parte del vendedor

con clientes con los que existe conocimiento previo y trato frecuente, especialmente en el contexto barrial. El cambio de *vos* a *tú*, producido en la dimensión de confianza/informalidad, se verifica en el empleo de la forma verbal *dime* en la apertura interaccional y en distintas instancias del intercambio comunicativo comercial, y se modela como operatividad estratégica de expresión cortés en fases transaccionales. En relación con el empleo de estas formas marcadas en otros ámbitos de la comunidad, en algunos casos, como en el cambio de *vos* a *usted* en el saludo, la interacción comercial recupera una estrategia de contacto habitual en la variedad dialectal; en otros, el uso pronominal marcado ha tenido en la interacción comercial su manifestación inicial, habiéndose extendido luego a otros ámbitos, tal el caso del empleo de la forma marcada *dime* en la apertura conversacional.

La posibilidad de un número más amplio de factores sociolingüísticos y pragmáticos intervinientes en los fenómenos pronominales señalados (actos de habla, tipo de comercio, ubicación socioecológica de los locales etc.) y el relevamiento sistemático del interjuego producido en los usos entre *vendedor* y *cliente* en ambas direcciones de la díada dejan planteados interesantes cauces de seguimiento y profundización de lo aquí abordado, cuyo propósito fue, en línea con lo planteado por Ventola (2005) y Garcés-Conejos Blitvich y Bou-Franch (2008), presentar y analizar, en el marco de los encuentros comerciales de una variedad dialectal argentina, las características de su sistema de tratamientos en proceso de reestructuración, con proyección a la realización de futuros contrastes interculturales y a cuestiones relativas a conflictos comunicativos de comprensión/interrelación.

Apéndice

Convenciones de transcripción

(sí) : Simultaneidad de emisiones o fragmentos de emisiones
(sí) claro

::: Alargamiento de la sílaba previa.

MAYÚSCULAS: Mayor volumen de emisión o fragmentos de emisión

Subrayado: énfasis mayor en la emisión del hablante

Punto encerrado entre paréntesis (.): pausa de una décima de segundo.

Números encerrados entre paréntesis (1.7): segundos y décimas de segundos entre turnos de los hablantes o dentro de un mismo turno.

?: Entonación ascendente: En nuestro corpus corresponde a entonación interrogativa.

Doble paréntesis: ((aclaraciones, descripciones))

Fuente: VAN DIJK, 2000, p. 442-444.

Referências

BERNAL, María. *Categorización sociopragmática de la cortesía y de la descortesía: un estudio de la conversación coloquial española*. Stockholm: Stockholm University, 2007.

BLAS ARROYO, José Luis. *Sociolingüística del español*. Madrid: Cátedra, 2005.

BRAVO, Diana. Sobre la cortesía lingüística, estratégica y conversacional en español. *Oralia - Análisis del discurso oral*, n. 4, p. 299-314, 2001.

BRAVO, Diana. Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción. In: BRAVO, Diana (ed.). COLOQUIO DEL PROGRAMA EDICE. Estocolmo: Universidad de Estocolmo, 1. 2003, *Actas [...]*. p. 98-108.

BRAVO, Diana. Categorías, tipologías y aplicaciones: hacia una redefinición de la 'cortesía comunicativa'. In: Diana Bravo (ed.). *Estudios de la (des)cortesía en español: categorías conceptuales y sus aplicaciones a corpora orales y escritos*. Buenos Aires: Dunken, 2005, p. 21-52.

BRAVO, Diana. Pragmática, sociopragmática y pragmática sociocultural del discurso de la cortesía. Una introducción. In: BRAVO, Diana; HERNÁNDEZ FLORES, Nieves; CORDISCO, Ariel (ed.). *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español*. Buenos Aires: Dunken, 2009, p. 31-68.

BRAVO, Diana; BRIZ, Antonio. *Pragmática sociocultural: estudios sobre cortesía en español*. Barcelona: Ariel, 2004.

BRIZ, Antonio. *El español coloquial*. Barcelona: Ariel, 2001.

BRIZ, Antonio. Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación. In: BRAVO, Diana; BRIZ, Antonio (ed.). *Pragmática sociocultural: estudios sobre cortesía en español*. Barcelona: Ariel, 2004. p. 67-93.

BRIZ, Antonio. Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE. In: PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA PROFESORADO DE ELE. Munich: Instituto Cervantes, 2006. *Actas [...]*. p. 227-255. Disponible en: http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/02.html. Acceso en: 7 abr. 2013.

BRIZ, Antonio. Límites para el análisis de la conversación: órdenes y unidades: turno, intervención y diálogo. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, n. 9, 2007, p. 23-38.

BROWN, Roger; GILMAN, Albert. The pronouns of power and solidarity. In: SEBEEK, Thomas (ed.). *Style in language*. Nova York: Massachusetts Institute of Technology, 1960. p. 253-275.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen C.. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena; TUSÓN VALLS, Amparo. *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel, 2012.

CARRICABURO, Norma. *El voseo en la literatura argentina*. Madrid: Arco-Muralla, 1999.

CORTÉS RODRÍGUEZ, Luis; CAMACHO ADARVE, María Matilde. *Unidades de segmentación y marcadores del discurso: elementos esenciales en el procesamiento discursivo oral*. Madrid: Arco Libros, 2005.

COUPLAND, Justine (ed.). *Small talk*. Londres: Longman, 2000.

DREW, Paul; HERITAGE, John (ed.). *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 66-100.

DREW, Paul; SORJONEN, Marja-Leena. Diálogo institucional. In: VAN DIJK, Teun (ed.). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 141-178.

DURANTI, Alessandro. *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

ERVIN-TRIPP, Susan. On Sociolinguistic Rules: alternation and cooccurrence. In: GUMPERZ, John; HYMES, Dell. *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Wiley-Blackwell, 1972. p. 213-250.

ESCANDELL-VIDAL, María Victoria. Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas. *Revista Española de Lingüística*, v. 25, n. 1, p. 31-66, 1995.

FÉLIX-BRASDEFER, J. César. Pragmatic variation by gender in market service encounters in Mexico. In: FÉLIX-BRASDEFER, J. César; KOIKE, Dale (ed.). *Pragmatic variation in first and second languages contexts*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 2012. p. 17-47.

FÉLIX-BRASDEFER, J. César. *The language of service encounters: a pragmatic-discursive approach*. Reino Unido: Cambridge University Press, 2015.

FONTANELLA DE WEINBERG, María Beatriz. La generalización del voseo y la estandarización policéntrica del español bonaerense en el siglo XX. *Cuadernos del Sur*, n. 23-24, p. 35-49, 1990-1991.

FONTANELLA DE WEINBERG, María Beatriz. Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico. In: BOSQUE, Ignacio; DEMONTE, Violeta (dir.). *Gramática descriptiva de la lengua*. Madrid: Real Academia Española, 1999. p. 1408-1409.

GARCÉS-CONEJOS BLITVICH, Pilar; BOU-FRANCH, Patricia. Cortesía en las páginas web interactivas: el comercio electrónico. In: BRIZ, A. et al. (ed.). *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*. Valencia, Estocolmo: Universidad de Valencia, Programa EDICE, 2008. p. 468-488.

GOFFMAN, Erving. *Interactional ritual: essays on face-to-face behavior*. Nova York: Doubleday, 1967.

GOFFMAN, Erving. *Forms of talk*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press, 1981.

GUMPERZ, John. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982a.

GUMPERZ, John. (ed.). *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982b.

GUMPERZ, John. Interactional sociolinguistics: a personal perspective. In: TANNEN, Deborah; HAMILTON, Heidi; SCHIFFRIN, Deborah (ed.). *The handbook of discourse analysis*. Malden: MA, Blackwell, 2001. p. 215-228.

GUMPERZ, John; HYMES, Dell (ed.). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Nova York: Holt-Rinehart and Winston Inc., 1972.

HAVERKATE, Henk. *La cortesía verbal: estudio pragmalingüístico*. Gredos: Madrid, 1994.

HERITAGE, John; GREATBATCH, David. On the institutional character of institutional talk: the case of news interviews. In: BODEN, Dierdre; ZIMMERMAN, Don H. (ed.). *Talk and social structure*. Berkeley: University of California Press, 1991. p. 93-137.

HERNÁNDEZ CAMPOY, Juan Manuel; ALMEIDA, Manuel. *Metodología de la investigación sociolingüística*. Málaga: Comares, 2005.

HUMMEL, Martin; KLUGE, Bettina; VÁZQUEZ LASLOP, María Eugenia (ed.). *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*. México: Colegio de México – Univ. de Graz, 2010. p. 1013-1032.

HYMES, Dell. Models of interaction of language and social life. In: GUMPERZ, John J.; HYMES, Dell (ed.). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, INC, 1972. p. 35-71.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. ¿Es universal la cortesía? In: BRAVO, Diana; BRIZ, Antonio. *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de la cortesía en español*. Barcelona: Ariel, 2004. p. 19-44.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. Modelos de variações intraculturais e interculturais: as formas de tratamento nominais em francês. In: REBOLLO COUTO, Leticia; DOS SANTOS LOPES, Celia Regina (org.). *As formas de tratamento em português e em espanhol: variação, mudança e funções conversacionais*. Rio de Janeiro: EDUFF, 2011. p. 59-76.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine; TRAVERSO, Véronique (ed.). *Les interaction in site commercial: invariants et variation*. Lyons: Ens Editions, 2008.

LABOV, WILLIAM. *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra, 1983.

LEVINSON, Stephen C. Activity types and language. *In*: DREW, Paul; HERITAGE, John (ed.). *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 1992. p. 66-100. (Studies in interactional sociolinguistics, 8).

MANCERA RUEDA, Ana; PLACENCIA, María Elena. Los marcadores del discurso en la construcción de habla de contacto en un contexto de servicio en el español peninsular. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*, v. 18, n. 9, p. 145-171, 2011.

MÁRQUEZ REITER, Rosina; PLACENCIA, María Elena. Displaying closeness and respectful distance in Montevidean and Quiteño service encounters. *In*: MÁRQUEZ REITER, Rosina; PLACENCIA, María Elena (ed.). *Current trends in the pragmatics of spanish*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 2004.

MEDINA LÓPEZ, Javier. *Sociolingüística del tratamiento en una comunidad rural (Buenavista del Norte. Tenerife)*. Santa Cruz de Tenerife: Ilmo. Ayunt. de Buenavista del Norte y Vicecons. de Cultura y Deportes del Gob, 1993.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos, 1990.

PLACENCIA, María Elena. Percepciones y manifestaciones de la (des)cortesía en la atención al público: el caso de una institución ecuatoriana. *Oralia*, n. 4, p. 213-241, 2001.

PLACENCIA, María Elena. Rapport-building activities in corner shop interactions. *Journal of Sociolinguistics*, v. 8, n. 2, p. 215-245, 2004.

PLACENCIA, María Elena. 'Hola María': racismo y discriminación en la interacción interétnica cotidiana en Quito. *Discurso y Sociedad*, v. 2, n. 3, p. 573-608, 2008. Disponible en: <http://www.dissoc.org>. Acceso en: 17 jul. 2009.

PLACENCIA, María Elena. (Des)cortesía, migración y comunicación intercultural. *In*: ORLETTI, Franca; MARIOTTINI, Laura (ed.). *(Des)cortesía en español: espacios teóricos y metodológicos para su estudio*. Roma-Estocolmo: Università degli Studi Roma Tre-EDICE, 2010. p. 399-430.

PLACENCIA, María Elena. Address forms and relational work in e-commerce: the case of service encounter interactions in Mercado Libre Ecuador. *In*: HERNÁNDEZ LÓPEZ, María de la O.; FERNÁNDEZ AMAYA, Lucía (ed.). *A multidisciplinary approach to service encounters*. The Netherlands: Brill, 2015. p. 37-64.

PLACENCIA, María Elena; BRAVO, Diana (ed.). *Actos de habla y cortesía en español*. München: Lincom, 2009.

PLACENCIA, María Elena; GARCÍA, Carmen. Formas, usos y funciones del habla de contacto en español. Introducción. *Oralia*, n. 11, p. 9-27, 2008.

PLACENCIA, María Elena; GARCÍA, Carmen. (ed.). *Pragmática y comunicación intercultural en el mundo hispanohablante*. Amsterdam-Nueva York: Editions Rodopi B.V., Foro Hispánico, 2012.

PREGO VÁZQUEZ, Gabriela. Los recursos interaccionales del poder como mecanismos de negociación de identidades profesionales. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, v. 5, n. 1, p. 111-124, 2007a.

PREGO VÁZQUEZ, Gabriela. Frame conflict and social inequality in the workplace: profesional and local struggles in employee/customers interactions. *Discourse and Society*, v. 18, n. 3, p. 295-335, 2007b.

REBOLLO COUTO, Leticia; DOS SANTOS LOPES, Celia Regina (org.). *As formas de tratamento em português e em espanhol: variação, mudança e funções conversacionais. / Las formas de tratamiento en español y en portugués: variación, cambio y funciones conversacionales*. Niterói: Univ. Federal Fluminense, 2011.

RIGATUSO, Elizabeth M. *Lengua, historia y sociedad*. Evolución de las fórmulas de tratamiento en el español bonaerense. Bahía Blanca: Departamento de Humanidades, Univ. Nac. del Sur, 1992.

RIGATUSO, Elizabeth M. *Fórmulas de tratamiento y familia en el español bonaerense actual*. B. Blanca: Depto. de Humanidades, Univ. Nac. del Sur, 1994.

RIGATUSO, Elizabeth M. "Señora (...) ¿No tenés más chico?" Un aspecto de la pragmática de las fórmulas de tratamiento en español bonaerense". *Revista Argentina de Lingüística*, n. 16, p. 293-344, 2000.

RIGATUSO, Elizabeth M. Fórmulas de tratamientos, cortesía e identidad cultural en *encuentros de servicio* en español bonaerense. In: JORNADAS INTERDISCIPLINARIAS DEL SUDOESTE BONAERENSE, 2., 2003, *Actas [...]*. p. 157-179.

RIGATUSO, Elizabeth M. Las fórmulas de tratamiento del español bonaerense desde la perspectiva de la sociolingüística histórica: factores y procesos en la dinámica del cambio (1800-1880). *Analecta Malacitana – Revista de la Sección de Filología de la Facultad de Filosofía y Letras*, v. 28, n. 1, p. 77-100, 2005.

RIGATUSO, Elizabeth M. "¿Qué! ¿tienen calor?". Conversación de contacto en español bonaerense: de interacciones institucionales, de servicio y sociales. *Oralia: Análisis del discurso oral*, n. 11, p. 133-168, 2008.

RIGATUSO, Elizabeth M. ¿De vos, de tú, de usted? Gramática, pragmática y variación: hacia una reinterpretación de los pronombres de tratamiento en español bonaerense. In: REBOLLO COUTO, Leticia; DOS SANTOS LOPES, Celia Regina (org.). p. 381-407, 2011.

RIGATUSO, Elizabeth M. Cuestiones de variación lingüística en un sistema de tratamientos del español de la Argentina. El español bonaerense 2: cambios momentáneos de tratamiento pronominal y esquemas innovadores. *Boletín de la Academia Argentina de Letras LXXIX*, n. 331-332, enero/jun. 2014 (en prensa).

RIGATUSO, Elizabeth M. Interacción, variación y cambio: estrategias comunicativas en la interacción comercial del español bonaerense actual. In: II JORNADAS INTERNACIONALES BEATRIZ LAVANDERA-SOCIOLINGÜÍSTICA Y ANÁLISIS DEL DISCURSO, 2., 2015, Buenos Aires. *Actas [...]*. Buenos Aires, 2015a.

RIGATUSO, Elizabeth M. *Estilo comunicativo en interacciones de servicio comerciales del español bonaerense: uso del marcador dale*. Bahía Blanca: Depto. de Humanidades –Univ. Nacional del Sur, 2015b. (Ponencia presentada en las VI Jornadas de Investigación en Humanidades Homenaje a Cecilia Borel).

TANNEN, Deborah. *Conversational style: analyzing talk among friends*. Norwood-N.J.: Ablex, 1985.

TANNEN, Deborah. *Género y discurso*. Barcelona: Paidós, 1996.

TANNEN, Deborah. Interactional sociolinguistics. In: AMMON, Ulrich *et al.* *Sociolinguistics: an international handbook*. Berlin: Walter de Gruyter, 2004.

TRANEKJÆR, Louise. *Interactional categorization and gatekeeping: institutional encounters with otherness*. United Kingdom: Multilingual Matters, 2015.

VAN DIJK, Teun. *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós, 1983.

VAN DIJK, Teun. *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000.

VENTOLA, Eija. Revising Service Encounter Genre: some reflections. *Folia Lingüística*, n. 39, p. 19-43, 2005.

WEINREICH, Uriel; LABOV William; HERZOG, Marvin I. Empirical foundation for a theory of language change. In: LEHMANN, W.; MALKIEL, Y. (ed.). *Directions for historical linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1968. p. 95-195.

“Señora::: tuya::: Amalia”. Usos característicos de las fórmulas de tratamiento en encuentros de servicio comerciales del español bonaerense actual 2⁷⁰

Elizabeth M. Rigatuso

Introducción

En el conjunto de dominios interaccionales de la variedad dialectal argentina del español bonaerense, un ámbito de particular interés lo constituyen los encuentros de servicio comerciales, caracterizados en la actualidad, en tanto contexto transaccional, por un proceso de cambio en su estilo comunicativo, que, expresado especialmente en rasgos del vínculo del vendedor con el cliente, es índice de la progresiva ponderación de una *cultura de acercamiento* (HAVERKATE, 1994; BRIZ, 2006), vinculada a la cercanía, solidaridad y coloquialidad comunicativas (BRIZ, 2006), con el desplazamiento gradual hacia la informalidad interaccional y un estilo de mayor personalización (PREGO VÁZQUEZ, 2007; RIGATUSO, 2015a).

Entre los rasgos dinamizantes del referido estilo comunicativo, destaca el uso de las fórmulas de tratamiento, fenómeno en el que el proceso de cambio adquiere significación singular debido a la convergencia en el contexto de servicio de un doble proceso: el cambio en la dinámica interaccional de los encuentros de servicio y la propia evolución del sistema de fórmulas de tratamiento en la variedad regional, que, en la perspectiva diacrónica variacional, da cuenta –desde hace más de un siglo y medio– a la luz de cambios sociohistóricos, del avance de usos recíprocos y cercanos y de fórmulas nominales informales y de carácter coloquial a través de distintos dominios de interacción (RIGATUSO, 1992, 2014a, 2014b). En ese marco, los tratamientos del ámbito comercial ponen de manifiesto en el español bonaerense actual la presencia de formas innovadoras que se manifiestan

70 Este trabajo integra el proyecto “Estilo(s) comunicativos y variación pragmática en la interacción verbal del español bonaerense: construcción de identidades, valores y creencias”, subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNS. Ha contado asimismo con el apoyo de un subsidio de CONICET.

Dedico este artículo a la memoria inolvidable de mi madre Amalia Rosa Zandoná de Rigatuso.

particularmente en el discurso del *vendedor*, y atañen a los tres aspectos que hacen a su dinámica: el *pronominal*, el *nominal* y el de las *pautas de uso* en empleo concertado nominal-pronominal-verbal, con base todos ellos, junto a otros factores lingüísticos y extralingüísticos con los que se articula, en el avance bidimensional dentro del español bonaerense de la forma pronominal de segunda persona singular de confianza *vos*, por un lado, en el plano pragmático, sobre el pronombre formal *usted* y, por el otro, en el gramatical, sobre la forma de confianza *tú*, fenómeno conocido como *voseo* (sobre el voseo bonaerense: FONTANELLA, 1990-1991). Se trata, en tal sentido, de *ecos sincrónicos* de procesos de cambio producidos en la historia del sistema regional (RIGATUSO, 2014a, 2014b; RIGATUSO, 2019, en este volumen). La convergencia de los tres aspectos, atravesados en su dinámica por rasgos, cambios y modificaciones en el sentido señalado, modela un sistema de tratamientos en los encuentros comerciales en el uso del *vendedor* para con su cliente caracterizado por una amplia variabilidad pronominal y la coexistencia de un complejo conjunto de fórmulas nominales, de índole variada, que incluye desde fórmulas nominales de cortesía formales hasta tratamientos de carácter marcadamente afectuoso e informal.

En un estudio previo, abordamos los principales fenómenos referidos al subsistema pronominal, complejo en su dinámica en el uso del *vendedor* con su cliente debido a la presencia, en los encuentros comerciales, de variación sociolingüística y variación pragmática y el interjuego producido entre los pronombres *vos*, *usted* y *tú* (RIGATUSO, 2019, en este volumen). En este trabajo, la atención se centrará en las fórmulas de tratamiento nominales y en la innovación relevada en las *pautas de uso*, que muestran, en la coocurrencia de la fórmula *nominal* con la *pronominal* y la verbal correspondiente, un esquema no habitual en la historia de la variedad dialectal. La investigación tiene como comunidad de estudio la ciudad de Bahía Blanca, ubicada en el sudoeste de la Provincia de Buenos Aires y perteneciente a la región dialectal del español bonaerense.

Al igual que lo planteado en el estudio previo sobre el mismo tema con atención al uso pronominal, en el marco de este volumen nos interesa en particular presentar una visión panorámica de las fórmulas nominales vigentes en las interacciones de servicio comerciales, que resulte mostrativa de la amplitud de posibilidades léxicas coexistentes en el discurso de los *vendedores*, de variadas connotaciones sociolingüísticas y pragmáticas y con la presencia de formas innovadoras, y de la dinámica del referido esquema de uso, constituido por fuera de la norma habitual, como contribución al conocimiento de aspectos salientes de las prácticas comunicativas de este contexto transaccional que pueden ponderarse particularmente en escenarios de diversidad cultural. Intentamos ofrecer en tal sentido herramientas descriptivas para futuros estudios de confrontación intercultural (VENTOLA, 2005; GARCÉS-CONEJOS BLITVICH; BOU-FRANCH, 2008).

El trabajo articula dos líneas investigativas referidas al español bonaerense que venimos desarrollando: la dinámica interaccional de los encuentros de servicio comerciales, con foco particular de atención en la producción de discursos de (des)cortesía, y la trayectoria histórica y sincrónica de las fórmulas de tratamiento. En ese marco, la investigación se efectúa dentro de un enfoque de Sociolingüística Interaccional (GUMPERZ, 1982a; 1982b, 2001; TANNEN, 2004) con aportaciones de Etnografía de la Comunicación (GUMPERZ; HYMES, 1972) y de Análisis del discurso, en las perspectivas de discurso institucional y conversacional (VAN DIJK 1983, 2000; DREW; SORJONEN, 2000), y los aportes para el estudio del cambio lingüístico de Weinreich, Labov y Herzog (1968). Para el abordaje de los fenómenos de (des)cortesía, resultan fundamentales los aportes de la Pragmática Sociocultural (BRAVO, 2003, 2009; BRAVO; BRIZ, 2004). En la especificidad de los aspectos abordados, incorporamos contribuciones de estudios sobre encuentros de servicio comerciales (PLACENCIA, 2004; MÁRQUEZ

REITER; PLACENCIA, 2004; FÉLIX-BRASDEFER, 2015) –entre otros– y fórmulas de tratamiento (BROWN; GILMAN, 1960; HUMMEL; KLUGE; VÁZQUEZ LASLOP, 2010; REBOLLO COUTO; DOS SANTOS LOPES, 2011)⁷¹.

El corpus de análisis está integrado por interacciones naturales espontáneas recogidas mediante la técnica de participante-observador (LABOV, 1983; MORENO FERNÁNDEZ, 1990, DURANTI, 2000), con la toma de notas etnográficas, y la grabación de interacciones en encuentros de servicio comerciales del sector céntrico y de barrios de la ciudad, y se incorporan algunos aspectos relativos a la percepción (PLACENCIA, 2001) e interpretación (GUMPERZ 1982a; TANNEN, 1996) de los hablantes miembros de la comunidad de los fenómenos bajo estudio, obtenidos a partir de la realización de entrevistas personales de estructura abierta. Las interacciones corresponden al corpus referido en nuestro estudio previo sobre los tratamientos pronominales, obtenido entre los años 2011 y 2015 en la ciudad de Bahía Blanca. Se realizó la grabación anónima de la amplia mayoría de las interacciones, que fueron transcritas según las convenciones incluidas en Van Dijk (2000) y que reproducen las diseñadas por Gail Jefferson en sus investigaciones con Harvey Sacks⁷².

En el procesamiento y elaboración de los datos, se atiende a la incidencia probable del tipo de relación existente entre los participantes en términos de usos recíprocos y no recíprocos (BROWN; GILMAN, 1960), considerando la existencia de conocimiento previo, la frecuencia de trato, y las variables de sexo, edad –en una escala de cuatro grupos etáricos–, nivel socioeducacional e intención comunicativa⁷³.

En la línea de lo señalado como propósito del artículo, consideraremos a continuación, en primer lugar, fenómenos relativos a las fórmulas de tratamiento nominales de la interacción comercial para detenernos luego en el uso innovador de las pautas de uso en los encuentros de servicio de esa índole en el español regional.

Fórmulas de tratamiento nominales

En el estudio previo referido a los tratamientos pronominales vigentes en los intercambios comerciales destacábamos la complejidad de factores sociolingüísticos y pragmáticos que intervienen en la elección, por parte del vendedor y del cliente, de un tratamiento pronominal formal o de confianza, que incluyen –entre otros– factores relativos a edad de los interactuantes, sexo, extracción socioeducacional, existencia o no de conocimiento previo, punto de origen temporal del par, establecimiento del vínculo en contexto barrial, sector céntrico o *shoppings*, frecuencia de trato y metas interaccionales. La misma complejidad de factores opera en la selección de una fórmula nominal, subsistema que da cuenta –según anticipamos– en el español bonaerense actual, de dos procesos de cambio: el avance hacia fórmulas de tratamiento recíprocas, cercanas y de carácter más coloquial e informal, y el desplazamiento progresivo en la variedad hacia un estilo comunicativo de mayor

71 Respecto del uso de tratamientos nominales en encuentros comerciales de distintas comunidades, pueden consultarse –entre otros– Kerbrat-Orecchioni (2011) sobre el francés, Félix-Brasdefer (2015) sobre el español de México, y Placencia (2015) sobre los tratamientos en el *e-commerce* del español de Ecuador.

72 Véase Apéndice. Para un detalle más amplio de cuestiones relativas a la conformación del corpus para interacciones comerciales, véase Rigatuso (2015a). Por cuestiones éticas, en los ejemplos los nombres de pila originales han sido reemplazados.

73 Los grupos etarios considerados comprenden: de 15 a 34 años (jóvenes, grupo 1); de 35 a 55 años (edad mediana, 2); de 56 a 65 años (3); y mayores de 65 años (4), en tanto la variable socioeducacional los parámetros: Alto [A]: terciario universitario y no universitario, Medio [M]: secundario y Bajo [B]: (primario).

cercanía e informalidad en la interacción comercial. En tal sentido, en la dinámica de las fórmulas nominales se suman a los parámetros referidos dos factores lingüísticos que, en su convergencia y articulación con el avance del pronombre de confianza *vos* sobre el formal *usted*, coadyuvarán a la presencia de un amplio espectro de fórmulas nominales para el trato con el cliente. Ellos son: la operatividad pragmática de los tratamientos nominales en distintas fases transaccionales y personales de la interacción comercial, asociada a la producción de distintos actos de habla (RIGATUSO, 2000, 2003), y la existencia de vacíos léxicos en el subsistema nominal de la variedad estándar. Este último factor, puesto de manifiesto a partir del avance producido en el uso de la forma de confianza *vos* por parte del vendedor al cliente, refiere a la ausencia en el repertorio léxico de la variedad estándar de formas nominales vocativas para dirigirse a hombres y mujeres jóvenes y de edad mediana que puedan acompañar, a partir de su connotación informal, el uso del pronombre *vos* del vendedor, haciendo viables las variadas funciones comunicativas desempeñadas por las fórmulas nominales en la interacción comercial, en las que destaca la expresión de cortesía verbal. Al respecto, cabe destacar que los grupos etarios implicados en el proceso de cambio pronominal de *vos* en lugar de *usted* en boca de los vendedores corresponden en especial a vendedores del grupo de edad joven y de los miembros más jóvenes del grupo de edad mediana, en una franja etaria que va desde los 20 hasta los 40 años aproximadamente, al interactuar con clientes de aproximadamente hasta 50 años (RIGATUSO 2019, en este volumen).

En cuanto a la variación presencia/ausencia de fórmula nominal, resulta mucho más frecuente la presencia de un tratamiento nominal en boca de vendedores o comerciantes que en la del cliente, y, en tal sentido, es la manifestación de cortesía como deferencia explícita o atenuación del mensaje la determinante expresiva que predomina en la interacción. Asimismo, es posible relevar en algunas interacciones en boca del vendedor la ausencia de tratamiento nominal.

El subsistema nominal constituye un aspecto de particular interés y complejidad en el sistema de tratamientos empleado por el vendedor, debido a un conjunto de procesos de cambio verificados diacrónicamente, y procesos sincrónicos de extensión metafórica y transferencia de fórmulas entre dominios y vínculos. El conjunto de fórmulas de tratamiento nominales, registrado en el trato de los prestadores de servicio, comprende los siguientes tipos y subtipos según las categorías que hemos delimitado dentro del subsistema nominal en nuestros estudios sobre el tema (RIGATUSO, 1992, 2000): *Tratamientos sociales de índole general, Tratamientos de amistad, cordialidad y afecto, Tratamientos ocupacionales, institucionales y profesionales, Términos de parentesco, Nombre personal.*

A) TRATAMIENTOS SOCIALES DE ÍNDOLE GENERAL

– *Fórmulas sociales originariamente muy corteses que mantienen, con distintos grados, dicha connotación: señor, caballero, don + nombre (+ apellido) (destinatarios masculinos); señora, señorita*⁷⁴ (destinatarios femeninos). ---→ como uso cotidiano comercial: fórmulas de cortesía no marcadas.

– *Fórmulas que categorizan edad, con parámetros etarios que refieren a niñez o juventud: muchacho*, joven*, pibe** (destinatarios masculinos); chica-esta chica***, piba**, niña (destinatarios femeninos), chicos-chicas.*

⁷⁴ En marcado retroceso en el uso cotidiano actual de la variedad, el tratamiento de *don*, con las combinaciones sintagmáticas señaladas, se registra ocasionalmente en contextos barriales como tratamiento para personas de edad muy mayor. *Señorita*, por su parte, como título social para mujeres jóvenes aparece en los datos de nuestro corpus en boca de los vendedores en forma muy aislada.

B) TRATAMIENTOS DE AMISTAD, CORDIALIDAD Y AFECTO

– *Fórmulas de connotación afectuosa y ponderativas, de carácter metafórico: mi vida, (mi) amor, negri* (apócope de *negrita*, tratamiento afectuoso de origen étnico), *reina*.

– *Términos demarcadores de relación de amistad, de solidaridad y afiliación: amigo-amiga, vecino-a* (uso barrial).

– *Fórmulas provenientes de la práctica de apodar: flaco-flaca, chiqui* (apócope de *chiquita*).

C) TRATAMIENTOS OCUPACIONALES, INSTITUCIONALES Y PROFESIONALES

– *De índole jerárquica y ponderativa metafórica****: maestro, máster* (< del inglés *master* 'amo', 'maestro'), *jefe, patrona* (esta última, vendedores ambulantes domiciliarios).

– *De reconocimiento de títulos profesionales: doctor* (implica conocimiento de la identidad del cliente).

D) TÉRMINOS DE PARENTESCO

– *Fórmulas de origen filial: padre, papá, pa; madre, mamá, mamita, ma*.

– *Fórmulas del vínculo nietos/abuelos: abuelo-abuela*.

E) NOMBRE PERSONAL⁷⁵

– *Nombre de pila*

*Indica formas registradas en hablantes de la generación mayor; **Como uso vocativo, hablantes de nivel educacional bajo, masculinos, especialmente del grupo de edad mayor. ***Como vocativos, predominio en hablantes de nivel educacional bajo, ****Hablaantes masculinos, con predominio de nivel educacional bajo.

Razones de espacio impiden detenernos en las distintas variables sociolingüísticas y pragmáticas que inciden en la vigencia y elección de este amplio espectro de fórmulas nominales, cuya dinámica requiere de un estudio más detenido, a partir de una ampliación de corpus, que profundice en las variables apuntadas anteriormente. Por ello, según el propósito planteado en este artículo, nos referiremos, a continuación, en forma sintética a los principales fenómenos nominales que dan muestras, en los datos relevados, de la tendencia al acortamiento de la distancia interpersonal en el trato del vendedor, constituyendo en tal sentido usos característicos del dominio comercial, y son resultado de: la transferencia de fórmulas de tratamiento propias de distintos dominios y vínculos hacia el dominio comercial, la revitalización de tratamientos, y la ampliación del campo de aplicación de determinadas fórmulas.

1. *Usos filiales metafóricos y formas afectuosas*. La transferencia de fórmulas de tratamiento de otros ámbitos y vínculos tiene como dominios fuente, por un lado, el ámbito familiar, y, en relación con este, procesos de *extensiones metafóricas de los términos de parentesco filiales*, y, por otro, el dominio social, en particular el *uso de tratamientos de amistad, cordialidad y afecto*. La apelación por parte del vendedor/comerciante a estas formas familiares, informales y afectuosas, propias de otros ámbitos de

75 A estas fórmulas nominales se agregan, en la práctica cotidiana de la compra/venta, fórmulas nominales ocasionales, originales y creadas según circunstancias contextuales y necesidades funcionales, que sirven para identificar al cliente en fases transaccionales específicas. Se encuentran por lo común construidas sobre la base de referencias al producto comercial implicado en la transacción: "*La del palazzo* [tipo de pantalón] ¿en qué probador está?", producida por una empleada que trata de ubicar en los probadores a la clienta que está atendiendo para darle otras prendas para prueba.

uso, está en directa vinculación con los vacíos léxicos a los que hemos hecho referencia, el avance del *vos*, y necesidades operacionales del desarrollo de la interacción comercial.

El empleo metafórico de términos de parentesco de origen filial opera en la producción del vendedor o comerciante como forma de trato amable y cortés, y representa, en una mirada diacrónica, el primer índice en lo nominal del proceso de acortamiento de distancia interpersonal en el contexto interaccional comercial. Como proceso léxico-semántico, se trata de procesos de extensiones semánticas de los términos de parentesco –los llamados “usos ficticios” (BRAUN, 1988)–, que tienen como destinatario preferencial a las mujeres como clientes, pertenecientes a distintos grupos de edad. Las variantes usadas en la interacción comercial en boca del comerciante o vendedor son: *madre* – la fórmula de mayor frecuencia de aparición –, y los tratamientos de *mamá* y *mamita* para la cliente mujer (RIGATUSO, 2014a; 2015a). En forma mucho más ocasional y esporádica se constata el uso de *padre* para el cliente varón. Se los registra en diferentes instancias de la conversación comercial y, en los distintos casos registrados, tienen siempre como determinante expresiva de parte del vendedor la manifestación de amabilidad. Es forma de trato posible de vendedor a cliente entre los que no existe conocimiento previo y entre comerciantes y clientes mujeres habituales de un comercio, cuando se desconoce el *nombre de pila* del cliente o en emisiones de carácter enfático, y como variante alternativa de carácter pragmático de otras fórmulas usadas por el vendedor, asociada a la producción de distintos actos de habla. Se trata de usos no recíprocos por parte del cliente. Las variantes *mami*, *ma*, *papi* y *pa* se escuchan con frecuencia en la venta ambulante domiciliaria al ofrecer el vendedor los productos a los dueños de casa, discurso de venta en la que algunos hablantes suelen emplear de forma asidua las fórmulas filiales alternando en el avance secuencial las distintas variantes, al acompañar los distintos ofrecimientos y los actos de petición de compra de lo ofrecido.

En relación con el conflicto interaccional vinculado a los vacíos léxicos al que hemos hecho referencia, los tratamientos de carácter filial del tipo de *madre* constituyen una alternativa nominal para la coocurrencia con el pronombre de confianza *vos* en el uso lingüístico del vendedor. Al respecto, el tratamiento *madre*, si bien en la actualidad aparece también en algunos ejemplos en coocurrencia con *usted*, especialmente cuando *madre* se dispensa a destinatarias de edad muy mayor, en sus primeros testimonios se acompañaba en la totalidad de los casos del pronombre de confianza *vos* (RIGATUSO, 1998).

Como hemos anticipado, otro tipo de tratamiento que es expresión y uso estratégico asociado a la cercanía e informalidad progresiva en las pautas de interacción del contexto bajo estudio corresponde a la subcategoría nominal de *Tratamientos de amistad, cordialidad y afecto* (RIGATUSO, 1992, 2000), con la presencia de formas nominales de carácter muy afectuoso, propias del trato con amigos y familiares, en boca de algunos vendedores –uso casi exclusivo en mujeres– para dirigirse a clientes femeninas. Las formas relevadas son el tratamiento *negri* (forma apocopada del tratamiento diminutivo *negrita*), empleado preferentemente por vendedoras al interactuar con mujeres jóvenes en la atención de comercios de venta de ropa, los tratamientos *mi vida*, *(mi) amor* y *corazón*, todos ellos registrados ya a comienzos de la década de 2000, y las fórmulas *reina* y *chiqui* (apócope del diminutivo *chiquita*), de más reciente incorporación.

Vinculadas también al problema de los vacíos léxicos, todas estas formas coocurren en el discurso con el pronombre de confianza *vos*, y pueden ser empleadas por los vendedores en los encuentros comerciales como:

- a) tratamiento único;
- b) forma en variación con otras fórmulas; o

c) elemento acompañante con función atenuadora (CALSA MIGLIA BLANCAFORT; TUSÓN VALLS, 2012) en actos de pedido o de recomendación del prestador del servicio al cliente, o al no poder satisfacer una solicitud de este, como forma de protección de la imagen del interlocutor y de la propia imagen⁷⁶, lo que se verifica incluso en discursos con ausencia de producción de tratamiento nominal en el resto de la interacción, como en el ejemplo siguiente:

1. *Contexto*: En el sector comercial de una estación de servicio del centro bahiense, una mujer, tras realizar la compra de una botella de agua mineral, interroga respecto de la ubicación del servicio de baños. La empleada del comercio, luego de señalarle el área donde se encuentra ubicado, le efectúa el siguiente pedido, en el contexto de una interacción con ausencia de fórmula nominal hasta ese momento en su discurso:

Emisor-----→ Destinatario

(empleada [V] – 42 años) ----→ (mujer – 55 años-A [C])

01 [V] cuando salgas y cierras la puerta (.) *fíjate que quede bien cerrada mi amor* (1)
a veces no cierra bien

Mención aparte merece la evaluación de los hablantes como destinatarios respecto de los usos metafóricos filiales y afectuosos, ya que, pese a la intención comunicativa de los vendedores de producir un discurso cortés con su elección, no siempre son percibidos como tales por todos los destinatarios, existiendo clientes que evalúan dichas formas como usos invasivos de la privacidad al ser producidos por hablantes no autorizados, que vulneran con dicho uso el contrato conversacional (FRASER, 1980) del contexto transaccional, rechazo que se constata especialmente en mujeres jóvenes y de edad mediana de nivel educacional alto (RIGATUSO, 2003, 2014a, 2015b). El conflicto parece arraigar así en diferencias surgidas en el campo de la cortesía codificada e interpretada (BRIZ, 2004).

2. *Uso del nombre de pila*. En el conjunto de variantes de tratamientos del subsistema nominal, el uso del *nombre de pila* con el destinatario connota el grado máximo de focalización y personalización del discurso, fuertemente identificatorio, y, en la perspectiva interrelacional, en vínculos simétricos, la ponderación de la cercanía interpersonal, que alcanza su mayor expresión en el empleo de apodos, hipocorísticos o sobrenombres.

En la interacción comercial, debe distinguirse el uso del *nombre de pila* entre vendedor y clientes cuando existe conocimiento previo y el trato es frecuente y habitual, lo que se verifica especialmente en negocios de barrio, y el uso incipiente e innovador en el dominio transaccional del español bonaerense, que implica el trato por el *nombre de pila* cuando los referidos parámetros no se encuentran presentes. Expresión también de la construcción de un discurso que gestiona el acortamiento de distancias de vendedor y cliente a través de las fórmulas de tratamiento en la variedad dialectal, el uso del *nombre de pila* se registra en boca de algunos prestadores de servicio jóvenes para destinatarios con los que no existe conocimiento previo o que el trato no es habitual cuando, tras alguna instancia del desarrollo transaccional, tienen posibilidad de acceder al nombre personal. Así, la forma puede aparecer en la instancia de pago con tarjetas de crédito y/o débito en

⁷⁶ En relación con funciones de esta índole por parte de los tratamientos afectuosos en encuentros de servicio, resulta de particular interés lo señalado por Causse-Cathcart (2011, p. 70) para el español de Cuba: "estos ejemplos pueden considerarse dentro de lo que Bravo (2003) llama "quedar bien con los demás", lo que implica, según la autora, un compromiso con la imagen propia a través de comportamientos aceptados social o interlocutivamente (...), por tanto la focalización referencial en este caso no está dirigida al oyente, sino al propio hablante, pero la relación aparece encubierta a partir del uso de formas específicamente empáticas y afectuosas."

las cajas de supermercados, hipermercados, o comercios de venta de electrodomésticos en boca de los cajeros, quienes, tras ver el *Nombre personal* del cliente en la tarjeta y/o documento de identidad, emplean dicha fórmula nominal en las secuencias finales de la interacción. Aunque menos frecuente, el uso se escucha también, en ocasiones, en farmacias luego de que el prestador del servicio toma contacto con el carnet de la obra social del paciente. Otras veces, el uso del *nombre de pila* forma parte de la política lingüística empresarial de trato con el cliente, lo que se constata principalmente en comercios dedicados a la venta de comidas rápidas (sandwiches, ensaladas etc.) y cafeterías, en los que, al tomar el pedido del cliente, el vendedor le solicita su nombre, fórmula que emplea luego como forma de llamado de atención al momento de entregarle lo solicitado, en reemplazo del tradicional uso del número de orden.

La aparición del *nombre de pila* del cliente en cupones de descuento que entregan los cajeros de algunos supermercados luego de que aquel ha efectuado el pago de su compra con tarjeta de débito, de crédito o de descuento proporcionada por el comercio, y el hecho de que en varios de los negocios que han instaurado el *nombre* como práctica comunicativa de atención al cliente los empleados atiendan al público con carteles identificadores con su *propio nombre* dan cuenta de la importancia creciente de esta estrategia afiliativa de acercamiento (BRAVO, 2003) y personalización en los cambios en marcha del estilo comunicativo de la interacción comercial.

3. *Extensión del campo de aplicación de la fórmula chicos-chicas.* También a la mayor informalidad de las relaciones en la interacción comercial y a la existencia de un vacío léxico para ese destinatario plural corresponde la ampliación del campo de aplicación del vocativo *chicos-as*—antes referido a niños y jóvenes— que aparece en boca de vendedores para dirigirse en forma conjunta a hijos adolescentes y jóvenes que, junto a su padre o su madre, desempeñan el rol de clientes de un comercio. Relevado en nuestras investigaciones previas a comienzos de la década de 2000 como uso incipiente para ese destinatario plural específico, es posible escucharlo hoy en boca de los prestadores de servicio también al dirigirse a destinatarios plurales pertenecientes a distintos grupos de edad, que incluyen parejas de edad mediana y jóvenes acompañados por personas del grupo de edad mayor, en una franja etaria que supera los ochenta años del destinatario.

2. *Contexto:* Una joven de 23 años junto a su abuela de 86 años se encuentran sentadas en la mesa de una confitería céntrica bahiense a la espera de ser atendidas. Al acercarse a la mesa para dar por iniciado el servicio, una joven (30 años) se dirige a ellas en los siguientes términos:
01[V] qué tal *chicas*? cómo andan? (1) acá les dejo la cartita

De esta forma, en tanto en su forma singular el empleo del tratamiento *chica* en forma vocativa está ausente en la variedad estándar, su forma plural es de uso habitual.

4. *Reinserción/revitalización de fórmulas.* Completa el complejo entramado de fórmulas nominales de la interacción comercial bonaerense la presencia de dos tratamientos muy usuales en las relaciones sociales del siglo XIX (RIGATUSO, 1993) y de vigencia incipiente en los intercambios comunicativos de servicio en la variedad actual en boca del vendedor. Nos referimos al tratamiento *niña*, en etapas pretéritas fórmula de la variedad estándar para dirigirse a mujeres preadolescentes, adolescentes y mujeres jóvenes, y al término demarcador de la relación de amistad *amigo-amiga*. En los últimos años, ambas fórmulas han comenzado a escucharse en el uso de algunos vendedores —*niña* especialmente en boca de mujeres y *amigo-amiga* en varones— para dirigirse a hablantes jóvenes, unidas al pronombre

vos, por lo que la motivación para su revitalización parece estar asociada al vacío léxico del subsistema nominal. En el caso de la fórmula *amigo-amiga*, muy usual nuevamente hoy en el dominio de las relaciones sociales con el valor de vocativo afectuoso entre amigos, puede aparecer también en la interacción comercial en coocurrencia con el pronombre *usted* para destinatarios del grupo de edad mayor (ej. “Gracias *amiga*”, dispensado por un taxista a una pasajera de 89 años finalizando el viaje).

Pautas de uso

Por último, como hemos anticipado, los procesos de cambio en la interacción comercial dan cuenta también de modificaciones en las pautas de uso, verificándose, en tal sentido, un esquema innovador registrado como uso incipiente a mediados de la década de 1990 (RIGATUSO, 2000), y desde entonces en crecimiento exponencial en cuanto a su vigencia. En efecto, el avance de *vos* en detrimento de *usted*, unido a la existencia del vacío léxico señalado y a la funcionalidad de los tratamientos en la interacción de compra/venta, han determinado el surgimiento de un esquema de interacción innovador en boca del vendedor al dirigirse a su cliente como otra estrategia de solución de dicho conflicto interaccional: el empleo de las formas de cortesía *señor-señora* o *caballero* en coocurrencia con el pronombre de confianza *vos* en distintas fases de una misma conversación, dando como resultado un esquema de uso atípico en la historia del español bonaerense: *señora(señor)*, *caballero + vos + formas verbales de 2ª persona*, “*Señora [...] ¿te doy una bolsita?*”, que articula como pauta de uso una forma *nominal de respeto* con una forma *pronominal de confianza*. La pauta contrasta, así, con el esquema tradicional que une a una *fórmula nominal de respeto* una forma *pronominal formal* (p. ej., *señora + usted*)⁷⁷.

El esquema aparece en el vendedor cuando desconoce el *nombre de pila* del cliente, o su uso con ese cliente no es práctica habitual, en los grupos etarios de vendedores y clientes implicados en el proceso de cambio pronominal, dispensándose en algunos casos a destinatarios que superan los 55 años, especialmente en el caso de clientes femeninos. Presupone del cliente también el trato de *vos* con aquel.

En el desarrollo de la interacción comercial, el interjuego nominal formal-pronominal/verbal informal se plasma en distintas fases y emerge con claridad en instancias interaccionales en las que la ocurrencia de una forma nominal resulta significativa como estrategia operacional. Así, por ejemplo, en los datos examinados se registran ejemplos en los que el título social *señora* aparece en la función de apertura conversacional (VAN DIJK, 1983), acompañado de entonación específica de pregunta o afirmación –como versión elíptica de “*señora que va/vas a llevar*” (RIGATUSO, 2000)–, o acompañando una fórmula de saludo; coocurre luego en el avance de la conversación con el pronombre *vos* expresado en la forma verbal y emerge nuevamente en la producción de distintos actos de habla, asociados a cuestiones operacionales de la venta, por ejemplo, al brindar el costo de la compra, o en instancias de habla social. Otras veces, la interacción comercial se inicia con otras formas tradicionales de apertura, y el tratamiento nominal formal, articulado en la estructura textual con el pronombre *vos*, aparece en las instancias transaccionales y sociales antes señaladas. En todos los casos, la pauta innovadora es una de las variantes de los esquemas probables de trato dentro del dominio bajo estudio. Ej.:

⁷⁷ Como hemos señalado, el empleo del tratamiento vocativo de cortesía *señorita* registra escasa frecuencia de aparición en el uso del vendedor en la interacción comercial cara a cara de la variedad bonaerense.

3. *Contexto:* La mujer, acompañada de su hija, llega a la caja de un supermercado del macrocentro bahiense del que es clienta habitual.

Emisor-----→ Destinatario

(cajera [V], 38 años) ---- (mujer, 58 años [C])

←-----

01 [V] hola (.) que tal *señora* ((sonrisa))

02 [C] qué tal (.) cómo *andás?* ((sonrisa))

(...)

03 [C] los palmitos también son dos por uno?

04 [V] sí sí (.) vegetales (0.1) los *llevás?*

05 [C] sí sí

(3.2)

06 [C] qué bárbaro los productos con descuento este fin de semana (0.1) está

07 bárbaro

08 [V] es que si no no se vende nada (0.2) vos porque no venís los días de semana (0.1) no

09 *sabés* (.) es una mortandad total (0.1) no viene nadie

10 [C] ah::::claro

11[V] *señora* (0.1) en un pago?

Particularmente ilustrativo de la vigencia y dinámica de esta pauta resulta el ejemplo que citamos a continuación, cuyo enunciado clave da título al presente trabajo. En ella, la emisión de la vendedora condensa, en la secuencia de tratamientos producida, dos de los usos examinados en este artículo, característicos de la interacción comercial del español bonaerense actual: el esquema *señora + vos*, en el grado máximo de cristalización de la pauta (coocurrencia nominal-pronominal consecutiva), y -más allá de la necesidad operacional- la apelación al uso del *nombre de pila* de la clienta como forma amable de focalización y personalización (HAVERKATE, 1994; PREGO VÁZQUEZ, 2007). En ambos casos, el acortamiento de distancia y la menor formalidad interaccional definen la elección.

4. *Contexto:* En un negocio de indumentaria y accesorios femeninos del centro bahiense, del cual no es cliente habitual, una mujer de edad mediana ha realizado compras para efectuar un regalo. La interacción, producida en tono amable con la vendedora y con buena predisposición por parte de esta a efectuar sugerencias a su interlocutora, se ha desarrollado a partir del intercambio del trato de confianza de *vos* recíproco. Finalizada la compra, tras efectuar su pago con tarjeta de débito con la persona encargada de la caja, la clienta se retira rápidamente al ver a su esposo estacionado en la puerta del negocio con el auto en un lugar no habilitado para ello, y olvida la tarjeta. Al cruzar la vereda hacia el auto, de espaldas escucha la voz de la vendedora que la llama desde la puerta del comercio, y, al rotar, la ve con su tarjeta en la mano, mirando a esta mientras se la entrega. Desde que comienza la invocación con el llamado de atención a través del título *señora* hasta que se la entrega, la vendedora varía en su tratamiento como sigue:

Emisor-----→ Destinatario

(M-26)-----→ (M- 57- A)

01 *señora::tuya:* (0.1) *amalia*.

La emisión se inicia con el uso del título social, estrategia elegida por la vendedora para suplir el vacío léxico ante la ausencia de una fórmula nominal para esa destinataria en la variedad estándar que acompañe el trato de *vos* que ha intercambiado con la clienta –forma de trato esta que aparece nuevamente a continuación en la expresión pronominal– para finalizar luego con el *nombre de pila*, que la empleada dispensa a la mujer luego de mirar su nombre en la tarjeta en el momento mismo de su entrega, en una clara progresión pragmática hacia la informalidad y personalización de la interacción.

Conclusiones

En el marco de nuestra propuesta mostrativa de la complejidad del sistema de tratamientos del dominio comercial del español bonaerense actual, a fin de viabilizar la concreción de futuros estudios contrastivos en una mirada inter- e intracultural, el subsistema nominal del vendedor muestra la coexistencia de un amplio conjunto de fórmulas de índole variada, aunque, en coincidencia con lo relevado para el uso pronominal, con empleo creciente de formas que indican cercanía interaccional, expresión del cambio en el sistema general de tratamientos de la variedad y en el estilo comunicativo de la interacción comercial. Dichas formas, en una mirada sociohistórica de carácter innovador, son resultado de un conjunto de procesos verificados diacrónicamente y procesos sincrónicos que implican la transferencia de fórmulas de tratamiento de distintos dominios y vínculos, la reinsertión de tratamientos y la ampliación del campo de aplicación de determinadas fórmulas. Su presencia determina un amplio espectro de usos que dan cuenta de variación sociolingüística y pragmática de compleja sistematización.

Así, junto a la presencia de los títulos sociales *señor-señora*, *caballero*, de carácter no marcado, se registra en boca de algunos vendedores el empleo metafórico de términos de parentesco de origen filial (*madre*, *mamá*, *padre*), y el uso de tratamientos de amistad, cordialidad y afecto con la presencia de tratamientos metafóricos de carácter muy afectuoso (*mi vida*, *(mi) amor*, *corazón*, *reina*, *negri*, *chiqui*). Teniendo como emisores y destinatarios preferenciales las mujeres, estas fórmulas aparecen cuando se desconoce el *nombre* del cliente, o como variante pragmática de otras fórmulas en función de la producción de distintos actos de habla. Pese a la intención cortés del vendedor en la producción de estas formas, que ponderan la cercanía en el vínculo, no siempre la recepción de estas por parte de las clientas recupera ese efecto cortés (BRAVO, 2005).

A la ponderación del acortamiento de distancia y una mayor informalidad en el vínculo de vendedor y cliente corresponde igualmente el uso incipiente del *nombre de pila* en el vendedor entre desconocidos, a partir de estrategias de recuperación de este en documentación empleada en la transacción o de su solicitud para emplearlo luego como llamada de atención, uso que contribuye además a una mayor personalización, y la ampliación del campo de aplicación de edad de los destinatarios del vocativo plural *chicos-as*, en connivencia con la existencia de un vacío léxico.

El avance de la forma pronominal de confianza *vos* en el trato que dispensa el vendedor, en convergencia con la existencia de vacíos léxicos en las formas nominales sociales de la variedad estándar que acompañen dicha forma pronominal, junto a la funcionalidad operativa de los tratamientos en distintas fases de los encuentros comerciales vinculada a la expresión de cortesía, han coadyuvado a la presencia de este complejo conjunto de fórmulas cercanas, afectuosas e informales, empleadas con frecuencia como una de las estrategias de resolución del conflicto interaccional planteado en tal

sentido. La revitalización de las fórmulas vocativas *niña* y *amigo-a* –habituales en el siglo XIX– en el uso comercial actúan en igual sentido.

Por último, precisamente, a la convergencia y articulación de los factores referidos corresponde la pauta de uso innovadora con la que cerramos nuestra exposición, atípica en la variedad, que articula como pauta una forma *nominal de respeto* (*señora-señor-caballero*) con una forma *pronominal de confianza* (*vos + formas verbales de 2ª persona*), a nuestro entender, uno de los usos más complejos desde una perspectiva de variación intra- e interlingüística e intercultural.

Apéndice

Convenciones de transcripción

(sí) : Simultaneidad de emisiones o fragmentos de emisiones
(sí) claro

:::: Alargamiento de la sílaba previa.

MAYÚSCULAS: Mayor volumen de emisión o fragmentos de emisión

Subrayado: énfasis mayor en la emisión del hablante

Punto encerrado entre paréntesis (.) : pausa de una décima de segundo.

Números encerrados entre paréntesis (1.7): segundos y décimas de segundos entre turnos de los hablantes o dentro de un mismo turno.

?: Entonación ascendente: En nuestro corpus corresponde a entonación interrogativa.

Doble paréntesis: ((aclaraciones, descripciones))

Fuente: VAN DIJK, 2000, p. 442-444.

Referencias

BRAUN, Frederike. *Terms of address: problems of patterns and usage in various languages and cultures*. Berlin-New York-Amsterdam: Mouton de Gruyter, 1988.

BRAVO, Diana. Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción. In: BRAVO, D. (ed.). COLOQUIO DEL PROGRAMA EDICE, 1., 2003, Estocolmo, *Actas [...]*. p. 98-108.

BRAVO, Diana. Categorías, tipologías y aplicaciones: hacia una redefinición de la 'cortesía comunicativa'. In: BRAVO, Diana (ed.). *Estudios de la (des)cortesía en español: categorías conceptuales y sus aplicaciones a corpora orales y escritos*. Buenos Aires: Dunken, 2005. p. 21-52.

BRAVO, Diana. Pragmática, sociopragmática y pragmática sociocultural del discurso de la cortesía: una introducción. In: BRAVO, D.; HERNÁNDEZ FLORES, N.; CORDISCO, A. (ed.). *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español*. Estocolmo-Buenos Aires: Dunken, 2009. p. 31-68.

BRAVO, Diana; BRIZ, Antonio. *Pragmática sociocultural: estudios sobre cortesía en español*. Barcelona: Ariel, 2004.

BRIZ, Antonio. Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación. In: BRAVO, Diana; BRIZ, Antonio. (ed.). *Pragmática sociocultural: estudios sobre cortesía en español*. Barcelona: Ariel, 2004.

BRIZ, Antonio. Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE. In: PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA PROFESORADO DE ELE, 2005-2006, Munich. *Actas [...]*. p. 227-255. Disponible en: http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/02.html. Acceso en: 7 abr. 2013.

BROWN, Roger; GILMAN, Albert. The pronouns of power and solidarity. In: SEBEOK, T. (ed.). *Style in language*. New York: Massachusetts Institute of Technology, 1960. p. 253-275.

CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena; TUSÓN VALLS, Amparo. *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel, 2012.

CAUSSE-CATHCART, Mercedes. *Mi vida, mi amor, mi corazón...* Formas de tratamiento en el habla de la ciudad de Santiago de Cuba. In: REBOLLO COUTO, Leticia; DOS SANTOS LOPES, Celia Regina (org.). *As formas de tratamento em português e em espanhol: variação, mudança e funções conversacionais*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2011. p. 59-76.

DREW, Paul; SORJONEN, Marja-Leena. Diálogo institucional. In: VAN DIJK, Teun (ed.). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa, 2000.

DURANTI, Alessandro. *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

FÉLIX-BRASDEFER, J. César. *The language of service encounters. A Pragmatic-Discursive Approach*. Reino Unido: Cambridge University Press, 2015.

FONTANELLA DE WEINBERG, María Beatriz. La generalización del voseo y la estandarización policéntrica del español bonaerense en el siglo XX. *Cuadernos del Sur*, n. 23-24, p. 35-49, 1990-1991.

FRASER, Bruce. Conversational mitigation. *Journal of Pragmatics*, n. 4, p. 341- 350, 1980.

GARCÉS-CONEJOS BLITVICH, Pilar; BOU-FRANCH, Patricia. Cortesía en las páginas web interactivas. El comercio electrónico. In: BRIZ, A. et al. (ed.). COLOQUIO INTERNACIONAL DEL PROGRAMA EDICE. CORTESÍA Y CONVERSACIÓN: DE LO ESCRITO A LO ORAL, 3., 2008. Valencia. *Actas [...]*. p. 468-488.

GUMPERZ, John. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982a.

GUMPERZ, John. Interactional Sociolinguistics: a personal perspective. In: SCHIFFRIN, D.; TANNEN, D.; HAMILTON, H. (ed.). *The handbook of discourse analysis*. Malden: MA, Blackwell, 2001. p. 215-228.

GUMPERZ, John. (ed.). *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982b.

GUMPERZ, John; HYMES, Dell (ed.). *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. Nueva York: Holt-Rinehart and Winston Inc., 1972.

HAVERKATE, Henk. *La cortesía verbal: estudio pragmalingüístico*. Gredos: Madrid, 1994.

HERNÁNDEZ CAMPOY, Juan Manuel; ALMEIDA, Manuel. *Metodología de la investigación sociolingüística*. Málaga: Comares, 2005.

HUMMEL, Martin; KLUGE, Bettina; VÁZQUEZ LASLOP, María Eugenia (ed.). *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*. México: Colegio de México- Univ. de Graz, 2010. p. 1013-1032.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. Modelos de variações intraculturais e interculturais: as formas de tratamento nominais em francês. In: REBOLLO COUTO, Leticia; DOS SANTOS LOPES, Celia Regina (org.). *As formas de tratamento em português e em espanhol: variação, mudança e funções conversacionais*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2011. p. 59-76.

LABOV, William. *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra, 1983.

MÁRQUEZ REITER, Rosina; PLACENCIA, María Elena. Displaying closeness and respectful distance in Montevidean and Quiteño service encounters. In: MÁRQUEZ REITER, R.; PLACENCIA, María Elena (ed.). *Current trends in the pragmatics of spanish*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 2004.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos, 1990.

PLACENCIA, María Elena. Percepciones y manifestaciones de la (des)cortesía en la atención al público: el caso de una institución ecuatoriana. *Oralia*, n. 4, p. 213-241, 2001.

PLACENCIA, María Elena. Rapport-building activities in corner shop interactions. *Journal of Sociolinguistics*, v. 8, n. 2, p. 215-245, 2004.

PLACENCIA, María Elena. Address forms and relational work in e-commerce: the case of service encounter interactions in Mercado Libre Ecuador. In: HERNÁNDEZ LÓPEZ, M. de la O.; FERNÁNDEZ AMAYA, Lucía (ed.). *A multidisciplinary approach to service encounters*. Studies in Pragmatics 14. Leiden, The Netherlands: Brill, 2015. p. 37-64.

PREGO VÁZQUEZ, Gabriela. Los recursos interaccionales del poder como mecanismos de negociación de identidades profesionales. *R.I.L.I.*, v. 1, n. 9, p. 111-124, 2007.

REBOLLO COUTO, Leticia; DOS SANTOS LOPES, Celia Regina (org.). *As formas de tratamento em português e em espanhol: variação, mudança e funções conversacionais*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2011.

RIGATUSO, Elizabeth M. *Lengua, historia y sociedad: evolución de las fórmulas de tratamiento en el español bonaerense*. Bahía Blanca: Departamento de Humanidades, Univ. Nac. del Sur, 1992.

RIGATUSO, Elizabeth M. Fórmulas de tratamiento y sociedad en el Buenos Aires de mediados del siglo XIX. Tratamientos Generales. In: *Estudios sobre el español de la Argentina II*. Bahía Blanca: Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, 1993.

RIGATUSO, Elizabeth M. "Abuelo-a, padre-madre, papá" o "señor-señora-señorita". Las fórmulas de tratamiento en la interacción verbal del español bonaerense. In: ROJAS MAYER, E. M. (ed.). *LA ORALIDAD II – CONGRESO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA*, 6. 1998, Tucumán, p. 283-301.

RIGATUSO, Elizabeth M. "Señora (...) ¿No tenés más chico?" Un aspecto de la pragmática de las fórmulas de tratamiento en español bonaerense, *Revista Argentina de Lingüística*, n. 16, p. 293-344, 2000.

RIGATUSO, Elizabeth M. Fórmulas de tratamientos, cortesía e identidad cultural en *encuentros de servicio* en español bonaerense. In: JORNADAS INTERDISCIPLINARIAS DEL SUDOESTE BONAERENSE, 2., 2003, B. Blanca. *Actas [...]*. p. 157-179.

RIGATUSO, Elizabeth M. Cuestiones de variación lingüística en un sistema de tratamientos del español de la Argentina. El español bonaerense 1: extensiones metafóricas de términos de parentesco filiales. *Boletín de la Academia Argentina de Letras LXXIX*, n. 329-330, 2014a.

RIGATUSO, Elizabeth M. Cuestiones de variación lingüística en un sistema de tratamientos del español de la Argentina. El español bonaerense 2: cambios momentáneos de tratamiento pronominal y esquemas innovadores. *Boletín de la Academia Argentina de Letras LXXIX*, n. 331-332, 2014b (en prensa).

RIGATUSO, Elizabeth M. Interacción, variación y cambio: estrategias comunicativas en la interacción comercial del español bonaerense actual. In: II JORNADAS INTERNACIONALES BEATRIZ LAVANDERA, 2., Buenos Aires: 2015a. *Actas [...]*. p. 1437-1470.

RIGATUSO, Elizabeth M. ¿Cortesías en pugna? Fórmulas de tratamiento nominales y (des)cortesía verbal en encuentros de servicio comerciales del español bonaerense actual. Buenos Aires, 2015b. (Ponencia presentada en el XI CONGRESO INTERNACIONAL ALED)

TANNEN, Deborah. *Conversational style*. Norwood-N.J.: Ablex, 1985.

TANNEN, Deborah. *Género y discurso*. Barcelona: Paidós, 1996.

TANNEN, Deborah. Interaccional sociolinguistics. In: AMMON, Ulrich *et al.* (ed.). *Sociolinguistics: an international handbook*. Berlin: W. de Gruyter, 2004.

VAN DIJK, Teun. *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós, 1983.

VAN DIJK, Teun. *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000.

VENTOLA, Eija. Revising service encounter genre: some reflections. *Folia Lingüística*, n. 39, p. 19-43, 2005.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. I. Empirical foundations for a theory of language change. In: LEHMANN, Winfred; MALKIEL, Yakov (ed.). *Directions for historical linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1968. p. 95-195.

Sobre os autores



Francisca Paula Soares Maia

“Português Língua Não Materna para a integração latino-americana”

Francisca Paula Soares Maia é doutora em Estudos Linguísticos pela FALE/UFMG (Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais). Sua ênfase é em Sociolinguística Laboviana. Graduada em Letras, fez especialização em Alfabetização e Letramento em Português Língua Materna, estendida ao Português Língua Adicional/Estrangeira.

É professora adjunta da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, com embasamento variacionista e interdisciplinar. Leciona Português como Língua Adicional e Fonética e Fonologia. Líder do grupo de pesquisa Estudos (Sócio)Linguísticos e de Culturas em Espanhol e Português Línguas Estrangeiras (UNILA/CNPq), participa também de grupos de pesquisa em Alteridade, Estudos da Linguagem e Língua Árabe.

Mercedes Causse Cathcart

Introducción “Interculturalidad y formas de tratamiento en ELE”

Profesora titular, dra. en Ciencias Lingüísticas y Máster en Desarrollo Cultural Comunitario por la Universidad de Oriente, Cuba. Posdoctorado en Lingüística por la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil.

Es profesora del departamento de Letras, Facultad de Humanidades, Universidad de Oriente, Cuba. Se especializa en Lingüística General, Estudios de Variación del Español, Análisis de Textos, Lexicología Española, Redacción y Estilo y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Ha publicado artículos en revistas indexadas en base de prestigio internacional y tiene colaboraciones en libros. Tiene experiencia en la dirección de proyectos de investigación y ha dirigido varias tesis de maestría y doctorado en su área de conocimiento.



Regina Lúcia Péret Dell'Isola

Prefácio “Em busca da relação língua, sociedade e interculturalidade na docência de Português e Espanhol como línguas estrangeiras”

É professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com pós-doutoramento na área de Linguística do Texto e do Discurso. Formada em Letras e em Educação, tem mestrado em Língua Portuguesa pela mesma universidade e doutorado em Estudos Linguísticos na Université de Montréal, Canadá. Atua no programa de pós-Graduação em Estudos Linguísticos e no curso de graduação da Faculdade de Letras da UFMG, é membro da Comissão Técnica do Exame Celpe-Bras. Coordena o mestrado profissional (PROFLETRAS) da UFMG e é responsável pelo Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português Língua Adicional (NEPPLA) da FALE/UFMG (Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais). Integra o Centro de Linguística da Universidade Nova, de Lisboa, Portugal, e coordena cursos de extensão de Português. No ensino e na pesquisa, tem interagido com grupos no exterior e tem feito incursões investigativas acerca da avaliação dos exames de proficiência de língua portuguesa do Brasil e de Portugal. Tem vários trabalhos publicados, dentre os quais destaca-se o livro *Leitura: inferências e contexto sociocultural*, que recebeu menção de obra altamente recomendável – Categoria Teórica – pela Fundação Nacional do Livro e pela International Board on Books for Young People.

Terezinha Juraci Machado da Silva

“O ensino de PLE no exterior: relato de experiência. Reflexões e perspectivas”

Mestre em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), campus de São Paulo, Brasil (2000). Especialista em Literatura Infanto-Juvenil Brasileira pela PUC do Rio Grande do Sul (1985), é licenciada em Português, Inglês e Respectivas Literaturas pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Guaxupé, Minas Gerais, (1976). Professora leitora do Ministério de Relações Exteriores do Brasil no Instituto Superior de Línguas da Universidad Nacional de Asunción entre 2010 e 2015, atua como assessora pedagógica de Português do Colégio Experimental Paraguay-Brasil (CEPB) desde 2010. Coordenadora do Projeto Português Língua Estrangeira para crianças do ensino fundamental (Jardim, Pré-escolar, 1º, 2º e 3º anos) do Colégio Experimental Paraguay-Brasil, iniciado em 2011. Professora da Licenciatura de Língua Portuguesa da Universidad Nacional de Asunción (UMA). É assessora internacional da equipe permanente do Congreso Carbo de Córdoba, Argentina, desde 2004, integrando o Departamento de Estudios Continuos sobre Educación e Multiculturalismo na América Latina. É pesquisadora do Grupo de Estudios e Pesquisas em Educación Intercultural Multilíngue (PRODESSE), da Universidad Autónoma de Assunção, Paraguai. Foi professora leitora de Língua, Literatura e Cultura Brasileiras na Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, de 2002 a 2007. Foi assessora internacional para elaboração do Plano Curricular de Português como Língua Estrangeira, na proposta de Resignificação Curricular do Ministério da Educação do Paraguai em 2011.

María Victoria Socorro Castillo

“El sistema de conocimientos socioculturales: un recurso didáctico para los estudiantes de Español Lengua Extranjera (ELE)”

Profesora auxiliar y máster en Español como Lengua Extranjera del Departamento de Idiomas en la Facultad de Humanidades. Imparte cursos de postgrado, trabaja en la asesoría y tutoría a aspirantes de maestría, así como oponente de tesis y miembro de tribunal en defensas y predefensas. Forma parte del claustro del programa académico de ELE de la Facultad de Humanidades en la Universidad de Oriente. El resultado de sus investigaciones ha aparecido publicado en revistas indexadas en base de prestigio internacional. Ha participado en eventos científicos nacionales e internacionales.

Irina Bidot Martínez

“El aprendizaje de ELE a partir de la enseñanza de su historia. Apuntes en torno a la variante cubana de la lengua”

Licenciada en Letras en la Universidad de Oriente con Título de Oro (1995). Realizó estudios de Idioma Francés (1995-1999). Máster en Estudios Cubanos y del Caribe (2002) y Doctora en Ciencias Lingüísticas (2007), ha impartido diferentes asignaturas de pregrado y postgrado en la Universidad de Oriente y forma parte de dos proyectos de investigación. Profesora Invitada de la Universidad de Burdeos III, Francia (2011), conferencista en las Universidades españolas de Oviedo (2011) y Sevilla (2015). Estancia de investigación en Archivo de Indias (2015). Ha participado en alrededor de 40 eventos científicos y posee igual número de publicaciones. Miembro del Consejo Científico de la Facultad de Humanidades y de la Universidad de Oriente; de los Tribunales de Mínimo de Lengua española, de la Especialidad en Ciencias Lingüísticas, y de cambio y ratificación de Categoría Auxiliar y Titular. Es árbitro de la Revista *Ciencia en su PC* y forma parte del Consejo de Redacción de la Revista *Santiago*. Miembro del doctorado tutelar en Ciencias Lingüísticas y de las Maestrías en Enseñanza de ELE, Estudios Cubanos y del Caribe y Lengua Inglesa. Coordina el Diplomado La Investigación Científica en las Ciencias Humanísticas. Retos, perspectivas y competencias emergentes. Jefa de la carrera de Letras (2005-2007), vicedecana de investigaciones y postgrado de la Facultad de Humanidades (2008-2014) y miembro de la Comisión Nacional de la Carrera de Letras.

Dagmaris Ducass Orue

“Tácticas para el desarrollo del proceso de interrelación cultural profesor-estudiante en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Oriente”

Profesora Asistente (Universidad de Oriente). Es Licenciada en Educación, especialidad Español-Literatura, en el Instituto Superior Pedagógico Frank País. Máster en Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Oriente. Es profesora de Español como Lengua Materna y Lengua Extranjera, Departamento de Idiomas, Facultad de Humanidades, Universidad de Oriente. Fue miembro de la Sociedad Científica Pensamiento y Lenguaje, 1998.

Ha participado en varios eventos científicos relacionados con su especialidad y ha impartido cursos y posgrado sobre ELE. Tiene varias publicaciones en revistas especializadas.

Suria Fernández Domecq

“Dinámicas de grupo y comunicación intercultural en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera”

Licenciada en Educación, especialidad Español-Literatura, en el Instituto Superior Pedagógico Frank País García, de Santiago de Cuba (2004). Profesora auxiliar de ELE en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Oriente. Cuenta con 11 años de experiencia docente. Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Oriente (2013). Posee varias publicaciones y un diplomado en Ciencias de la Educación. Ha participado en eventos nacionales e internacionales como ponente.

Yessy Villavicencio Simón

“Dinámicas de grupo y comunicación intercultural en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera”

Licenciada en Letras (2006). Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) (2009). Profesora Auxiliar de ELE en el Departamento de Idiomas, Facultad de Humanidades, Universidad de Oriente. Perteneció a ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera), asociación española consolidada por su dimensión internacional (2010). Ha tutorado varias tesis de maestría en ELE. Ha participado como ponente en eventos nacionales e internacionales. Tiene varios artículos publicados en revistas nacionales. Ha impartido postgrados a profesores en la Universidad de Oriente sobre la enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Lizandra Rivero Cruz

“Dinámicas de grupo y comunicación intercultural en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera”

Licenciada en Lengua rusa con segunda lengua italiano por la Universidad de La Habana (2009) y Máster en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Oriente (2013). Profesora Asistente de ELE en el Departamento de Idiomas, Facultad de Humanidades, Universidad de Oriente. Ha impartido cursos de posgrado de lenguas extranjeras y ha participado en varios eventos nacionales como ponente.

Yaritza Tardo Fernández

“Comprendiendo la comunicación intercultural en ELE desde una perspectiva estratégica”

Profesora titular y doctora en Ciencias Pedagógicas. Vicedecana de Investigaciones y Postgrado de la Facultad de Humanidades. Los resultados más visibles de su labor como docente e investigadora se muestran en la docencia de postgrado, el trabajo de asesoría y tutoría a aspirantes de maestría y doctorado, así como oponente de tesis y miembro de tribunal en defensas y predefensas. Cuenta en su haber con 9 aspirantes de doctorado y 3 de maestría defendidos exitosamente. Forma parte del claustro de varios programas académicos de la Facultad de Humanidades y del Centro de Estudios de Educación Superior de la Universidad de Oriente. El resultado de sus investigaciones ha aparecido publicado en revistas indexadas en base de prestigio internacional. Ha participado en eventos científicos nacionales e internacionales.

Diego Chozas Ruiz-Belloso

“La enseñanza-aprendizaje de Español en el curso de Letras – Español y Portugués como Lenguas Extranjeras (LEPLE) de la UNILA”

Doctor por la Universidad de Zaragoza (España), es profesor adjunto de Lengua Española en la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA). Ha sido profesor de ELE y coordinador pedagógico en la Casa de España de Río de Janeiro (2001-2015). Publicó el libro *Dificultades del español para brasileños* (editorial SM, 2003) y diversos artículos sobre didáctica de lenguas extranjeras y sobre literatura. Sus principales áreas de investigación son: literatura de viaje, prensa del siglo XIX, literatura fantástica, y didáctica del español como lengua extranjera. Como escritor ha publicado el libro de viajes *Los pasajeros* (DPZ, 2005) y el libro de aforismos y greguerías *Incumplir los años* (Comuniter, 2012).

Fleide Daniel Santos de Albuquerque

“A Formação de professores e a produção de materiais didáticos para o ensino de Português Língua Estrangeira na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)”

Mestre em Língua Portuguesa (2004) e bacharel em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas (2001) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Desde 2014 atua na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) como professor assistente. É coordenador da área de PLE e membro da Comissão de Extensão do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas. Coordena o Programa Português sem Fronteiras na UFRN e os cursos de Português para Estrangeiros do Instituto Ágora. Tem 11 anos de experiência como professor de PLM e PLE em universidades do Brasil e do exterior. Foi professor leitor de Português na Universidade de Comunicação da China, em Pequim, pelo Programa Leitorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Ministério das Relações Exteriores. Ministrou cursos de capacitação em PLE e PLH na Embaixada do Brasil em Assunção, Paraguai. Criou e coordenou projetos de extensão em ensino de PLE e PL2 em instituições do Brasil, China e Argentina. É pesquisador do Grupo de Pesquisa Descrição e Ensino de Língua: Pressupostos e Práticas, ligado ao CNPq. Áreas de interesse: ensino de PLE, PL2 e PLH; formação inicial e continuada de professores; a interface gramática e ensino; interculturalidade no ensino de línguas.

Lidia E. Cuba Vega

“Formas de tratamientos en estudiantes universitarios chinos y cubanos: ¿semejanzas o diferencias?”

Es profesora titular. Dra. en Ciencias Lingüísticas y Máster en Lingüística Hispánica por la Universidad de La Habana. 38 años de trabajo en la Educación Superior. Especialista en Redacción española, Lingüística general, Historia de la Lengua española, Estudios Diacrónicos del Español, Análisis de Textos, Lexicología Española, y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Es experta en ELE y en el área de lingüística, acreditada por la Junta de Acreditación Nacional (JAN) del Ministerio de Educación Superior (MES). Ha ocupado diferentes responsabilidades como jefa de Dpto. y Vicedecana Docente. Es desde hace cinco años la decana de la Facultad de Español para No Hispanohablantes. Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales. Es coautora de libros para la enseñanza del español como lengua extranjera y de lingüística general. Ha participado en eventos nacionales e internacionales, en Cuba y en el extranjero.

Ana María Guerra Casanellas

“Interculturalidad y formas de tratamiento en ELE”

Es profesora del departamento de Letras, Facultad de Humanidades, Universidad de Oriente, Cuba. Actualmente es la Vicedecana docente de la Facultad de Humanidades. Especialista en Semiótica, Gramática española, Estudios de variación del español, Análisis de textos, Pragmática y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Es miembro del comité académico y del claustro de la maestría Enseñanza del español como lengua extranjera y miembro del claustro de la maestría en Lengua Inglesa. Miembro del Consejo científico de la Facultad de Humanidades y del tribunal de cambio y ratificación de categoría docente Auxiliar y Titular; coordina el grupo de doctorado en Ciencias Lingüísticas.

Ha publicado artículos en revistas indexadas en base de prestigio internacional y tiene colaboraciones en libros. Ha dirigido varias tesis de maestría en su área de conocimiento.

Elizabeth M. Rigatuso

“Dime (...) ¿quieres que lo coloque?’. Usos característicos de las fórmulas de tratamiento en encuentros de servicio comerciales del español bonaerense actual”

“Señora::: tuya::: Amalia’. Usos característicos de las fórmulas de tratamiento en encuentros de servicio comerciales del español bonaerense actual”

Ha obtenido los títulos de licenciada y doctora en Letras por la Universidad Nacional del Sur. Profesora titular de las cátedras de Lingüística, Metodología de la Investigación Lingüística y Literaria (módulo Lingüística), y seminarios de grado y de postgrado sobre Sociolingüística en las carreras de Licenciatura y Profesorado en Letras y el Doctorado en Letras de esa universidad. Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Académica Correspondiente de la Academia Argentina de Letras. Directora del Doctorado en Letras del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. Especializada en Sociolingüística y Lingüística Histórica, sus áreas de trabajo incluyen asimismo la Pragmática Sociocultural y el Análisis del Discurso Interaccional.

Ha participado de equipos de investigación dirigidos por la dra. María Beatriz Fontanella de Weinberg –de quien fuera discípula– y la dra. Elena M. Rojas, con quien codirigió un programa de investigación del que participaron equipos de las Universidades de Tucumán y del Sur sobre variedades del español de la Argentina. Directora desde 1996 de proyectos de grupo de investigación acreditados sobre aspectos históricos y sincrónicos del español bonaerense, su proyecto actual versa sobre Estilo(s) comunicativo(s) y variación pragmática en la interacción verbal del español bonaerense: construcción de identidades, valores y creencias. Profesora invitada de diversas universidades del país y del exterior (Granada, Heidelberg, Viena, Federal de Rio Grande do Sul, Niteroi, de la República – Montevideo). Directora de tesis y becarios de grado y postgrado (maestría y doctorados), y de investigadores.

Ha publicado diversos trabajos históricos y sincrónicos sobre las fórmulas de tratamiento del español bonaerense, (des)cortesía verbal, conversación de contacto, encuentro de servicio comerciales, español de la Argentina, y sobre contacto de lenguas, como libros, capítulos de libros, artículos en revistas especializadas y actas de congresos de carácter nacional e internacional.

**LENGUA, SOCIEDAD E
INTERCULTURALIDAD**
EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE
DE PORTUGUÉS Y ESPAÑOL

**LÍNGUA, SOCIEDADE E
INTERCULTURALIDADE**
NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO
PORTUGUÊS E DO ESPANHOL

El libro *Lengua, Sociedad e Interculturalidad en la Enseñanza/Aprendizaje de Portugués y Español / Língua, Sociedade e Interculturalidade no Ensino-Aprendizagem do Português e do Espanhol* es resultado del interés de las organizadoras de llevar al público textos que abordan la práctica realizada en el aula en el área de la enseñanza de Español y Portugués como Lenguas Extranjeras (LE). Práctica sustentada teóricamente y observada en la bibliografía de cada capítulo. Inicia con un prefacio que por sí solo lleva al lector a la comprensión de la obra, elaborado por la emérita profesora dra. Regina Lúcia Perét Dell'Isola, quien es referencia en el área de Portugués Lengua Extranjera por su trabajo en la Universidade Federal de Minas Gerais. El volumen toma en consideración la enseñanza-aprendizaje de la lengua vista desde la interculturalidad, se incluyen, además, dos textos inéditos, gentilmente enviados por la emérita lingüista dra. Elizabeth M. Rigatuso, cuya labor investigativa se destaca en el esfera del estudio de las formas de tratamiento, a quien el público lector agradecerá este abordaje, por ser este tópico el "talón de aquiles" en la enseñanza- aprendizaje de Español.

O livro *Lengua, Sociedade e Interculturalidade en la Enseñanza/Aprendizaje de Portugués y Español / Língua, Sociedade e Interculturalidade no Ensino-Aprendizagem do Português e do Espanhol* resulta da vontade das organizadoras de levar ao público textos que retratem um pouco do que é praticado em sala de aula na área do ensino de Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (LE). Prática essa que, se defende, seja embasada teoricamente, o que se pode vislumbrar pela rica referência bibliográfica de cada capítulo. Para isto, inicia-se com um prefácio que por si só já leva o leitor à compreensão da obra, elaborado pela emérita prof.^a dra. Regina Lúcia Perét Dell'Isola, referência na área de Português Língua Estrangeira a partir de seu trabalho na Universidade Federal de Minas Gerais. Pensada desde o início para ser uma obra que abarque não só o ensino-aprendizagem, mas também a questão em torno da interculturalidade, do uso da língua em sociedade, conta ainda com dois textos inéditos, gentilmente a nós enviados pela emérita linguista na área das formas pronominais prof.^a dra. Elizabeth M. Rigatuso, a quem certamente o público leitor agradecerá, por ser essa questão o "calcanhar de aquiles" no ensino-aprendizagem do Espanhol.

www.unila.edu.br/editora

editora@unila.edu.br

+55 45 3529-2749 | 2770 | 2788

EDUNILA

Editora da
Universidade Federal da
Integração Latino-Americana