



GLOSAS

Una revista de la Academia Norteamericana de la Lengua Española

Glosas es una revista digital dedicada al estudio del español en y de los Estados Unidos, y a los temas relacionados con ello, sin olvidar los problemas de la traducción.

Volumen 10, Número 7
Septiembre de 2024
E-ISSN 2327-7181

Glosas está indexada y registrada en: [ASALE](#) (Asociación de Academias de la Lengua Española), [BASE](#) (Bielefeld Academic Search Engine), [CARHUS Plus+](#), [CIRC](#) (Clasificación Integrada de Revistas Científicas), [DOAJ](#) (Directory of Open Access Journals), [EBSCO](#), [ERIH PLUS](#) (The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences), [Google Scholar](#) (Academic search engine), [ISSN Portal](#) (The Global Index for Continuing Resources), [JURN](#) (Academic Search Engine), [Latindex](#) (Online Regional Information System for Scientific Journals from Latin America, the Caribbean, Spain and Portugal), [MIAR](#) (Information Matrix for the Analysis of Journals), [MLA](#) (International Bibliography), [Porta_ELE](#) (Portal de publicaciones periódicas en línea sobre el español como lengua extranjera), [Portal del Hispanismo](#) (Instituto Cervantes), [REBIUN](#) (Red de Bibliotecas Universitarias), [ROAD](#) (The Directory of Open Access Scholarly Resources to Promote Open Access Worldwide), [todoELE](#), [Ulrichsweb](#) y [WorldCat](#) (The World's Largest Library Catalog)

Glosas se adhiere al [código ético de COPE](#) para la publicación de artículos científicos.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 3.0 Unported License](#).

You are free to:

Share — copy and redistribute the material in any medium or format. **Adapt** — remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially. The licensor cannot revoke these freedoms as long as you follow the license terms.

Under the following terms:

Attribution — You must give appropriate credit, provide a link to the license, and indicate if changes were made. You may do so in any reasonable manner, but not in any way that suggests the licensor endorses you or your use. **No additional restrictions** — You may not apply legal terms or technological measures that legally restrict others from doing anything the license permits.

You do not have to comply with the license for elements of the material in the public domain or where your use is permitted by an applicable exception or limitation. No warranties are given. The license may not give you all of the permissions necessary for your intended use. For example, other rights such as publicity, privacy, or moral rights may limit how you use the material.

The full legal code can be read at the following link:
<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/legalcode>.



Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE)
618 Gateway Avenue
Valley Cottage, New York 10989
U. S. A.

DIRECTOR EMÉRITO Y MIEMBRO DE HONOR

Joaquín Segura[†]

DIRECTORA DE LA ANLE

Nuria Morgado

CONSEJO EDITORIAL

Olvido Andújar
Universidad Complutense de Madrid

Emilio Bernal Labrada
ANLE

Eugenio Chang-Rodríguez[†]
The City University of New York

Jorge I. Covarrubias
ANLE

Adolfo Elizaincín Eichenberger
Universidad de la República
Academia Nacional de Letras del
Uruguay

Marta A. Fairclough
University of Houston

Daniel R. Fernández
The City University of New York

David T. Gies
Universidad de Virginia

Rolando Hinojosa[†]
University of Texas, Austin

Eduardo Lolo
The City University of New York

Carlos E. Paldao
ANLE

María Elena Pelly
ANLE

Gerardo Piña-Rosales
The City University of New York

COMITÉ CIENTÍFICO

Lucía Alvarado Cantero
University of California, Santa Cruz

Alfredo Ardila[†]
Florida International University

Milton Azevedo
Universidad de California, Berkeley

Robert Blake
University of California, Davis

Yvette Bürki
Univesidad de Bern, Suiza

Domnita Dumitrescu
Emérta - California State University,
Los Angeles

Alberto Gómez Font
ANLE

Ángel López García-Molins
Universidad de Valencia, España

Ricardo Morant
Universidad de Valencia, España

Francisco Moreno-Fernández
Alexander von Humboldt Professor,
Heidelberg University
Universidad de Alcalá, España

Fernando A. Navarro
ANLE

Frank Nuessel
Universidad de Louisville

Antonio Pamies Bertrán
Universidad de Granada, España

Ana Roca
Emérta - Florida International
University

DIRECTORA

Silvia Betti
Alma Mater Studiorum-Università di Bologna
C.e.: glosas.anle@gmail.com ; s.betti@unibo.it

MAQUETACIÓN

Federico Gabriele Ferretti

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

- 7 La lengua como vínculo: Reflexiones contemporáneas sobre inclusión, cultura e interculturalidad en el mundo hispano
Language as a Link: Contemporary Reflections on Inclusion, Culture and Interculturality in the Hispanic World
Silvia Betti

ARTÍCULOS

- 13 Aporofobia: hacia su estudio lingüístico en español
Aporophobia: towards its linguistic study in Spanish
Rachele Maria Fioritti
- 36 Fomento de la interculturalidad mediante talleres en el ámbito universitario
Promoting interculturality through workshops in Higher Education
Eduardo España Palop, Lola López-Navas, Héctor Hernández Gassó
- 55 Canon literario y enseñanza de español como lengua extranjera
Literary Canon and Spanish as a Second Language Teaching
Iván Sanchís Pedregosa

VENTANAS

- 76 DE LA SERIE HOMENAJES
From the Tributes series
Gerardo Piña-Rosales

RESEÑAS

- 88 Reseña *Contraste de lenguas y sus ámbitos de aplicación*
Review *Contraste de lenguas y sus ámbitos de aplicación*
Andrea Brandani

NORMAS EDITORIALES

- 96 Normas Editoriales

INDEXACIÓN

- 110 Indexación

PRESENTACIÓN



*La lengua como vínculo:
Reflexiones contemporáneas sobre inclusión, cultura
e interculturalidad en el mundo hispano*

Language as a Link:
Contemporary Reflections on Inclusion, Culture and Interculturality
in the Hispanic World

Silvia Betti

E

n esta edición de septiembre de 2024 de *Glosas*, nos encontramos ante un despliegue de reflexiones que, desde diversas ópticas académicas, exploran el papel del lenguaje como eje articulador de la realidad social y cultural en el ámbito hispanohablante.

Con una particular atención a las dinámicas de exclusión, las interacciones interculturales y la enseñanza del español, este número invita al lector a profundizar en la forma en que la lengua española no solo comunica, sino que también construye, moldea y redefine las fronteras de nuestra percepción del "otro" y de nosotros mismos.

El artículo de Rachele Fioritti, "Aporofobia: una perspectiva decolonial para su estudio lingüístico", aborda un tema profundamente arraigado en la psique social: el rechazo hacia los pobres. Este fenómeno, que en España se manifiesta principalmente hacia inmigrantes y refugiados, y en Hispanoamérica hacia indígenas, afrodescendientes y migrantes, es examinado desde una lente lingüística decolonial. Fioritti nos invita a cuestionar las estrategias discursivas que perpetúan este rechazo en el habla cotidiana, los medios de comunicación y las redes sociales, proponiendo una subversión del imaginario aporofóbico. La lengua, plantea Fioritti, no es solo un vehículo para describir la realidad, sino un instrumento para transformarla, por lo que urge a la academia a ahondar en el estudio de la aporofobia desde una perspectiva lingüística y así contribuir a su erradicación en el ámbito hispano.

El ensayo de Eduardo España Palop, Lola López-Navas y Héctor Hernández Gassó, "Fomento de la interculturalidad entre estudiantes universitarios españoles y estadounidenses: resultados de un taller de intercambio cultural", nos transporta a un espacio de aprendizaje donde la lengua y la cultura se entrelazan en un ejercicio de reflexión conjunta. A través de un taller intercultural, los estudiantes fueron capaces de explorar y sistematizar los aspectos que influyen en sus interacciones comunicativas y culturales, lo que derivó en la creación de una producción audiovisual que sintetizaba estas reflexiones. Este intercambio no solo mejoró su competencia intercultural, sino que subrayó la importancia de la cultura no formal en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras, realzando el papel del profesor como mediador cultural.

En un ámbito más teórico, Iván Sanchís Pedregosa, en su artículo "Canon literario y enseñanza de español como lengua extranjera", nos invita a cuestionar las tensiones inherentes entre el uso del canon literario y su adecuación a las aulas de enseñanza de español como segunda lengua. En este análisis, el autor reflexiona sobre si la literatura debe ser un fin en sí mismo o un medio para enseñar la lengua, así como sobre las implicaciones de la competencia literaria del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Apoyándose en el corpus literario del Observatorio de la lengua española de la Universidad de Harvard, Sanchís presenta un estudio que incita a la comunidad docente a replantearse las estrategias pedagógicas utilizadas en la enseñanza del español en contextos internacionales, abriendo el camino a un debate necesario en el ámbito académico.

No menos relevante es la reseña de Brandani sobre el libro *Contraste de lenguas y sus ámbitos de aplicación*, coordinado por Lucía Luque Nadal, Silvia Betti y Floriana Di Gesù. Este volumen, que forma parte de la Colección Abierta de la Universidad de Sevilla, explora cómo el contraste lingüístico entre diferentes lenguas permite revelar no solo diferencias estructurales, sino también los patrones culturales, cognitivos y sociales que caracterizan a cada comunidad lingüística. La reseña destaca la vitalidad de este campo de investigación y su relevancia tanto para la teoría lingüística como para la educación y el entendimiento intercultural, mostrando que el estudio de las lenguas a través de sus contrastes es un enfoque indispensable en la comprensión profunda de la comunicación humana.

La serie *Homenajes* de Gerardo Piña-Rosales establece un vibrante diálogo con algunas de las figuras más influyentes del arte, la literatura y el cine del siglo XIX y XX. Cada fotografía se erige no solo como una referencia visual a la obra

de estos iconos, sino como un espacio de reinterpretación y reflexión que trasciende las barreras del tiempo. A través de su lente, Piña-Rosales evoca el legado de creadores como Edvard Munch, Francis Bacon, Giorgio de Chirico, y Marcel Duchamp, entre otros, al mismo tiempo que integra su propia visión y sensibilidad artística. Las imágenes de Piña-Rosales no son simples reproducciones ni meras alusiones estilísticas; son recreaciones intelectuales que se nutren de una comprensión profunda del contexto histórico y cultural de cada *homenajeado*. Así, el autor utiliza la fotografía no solo como un medio visual, sino como una herramienta crítica que articula nuevas lecturas sobre la estética, la filosofía y las emociones que subyacen en la obra de estos artistas.

Por ejemplo, en el *Homenaje a Edvard Munch*, Piña-Rosales capta la esencia del existencialismo angustioso del pintor noruego, en una composición que evoca las tensiones psicológicas del individuo moderno. La atmósfera creada en esta obra refleja el profundo malestar existencial que caracteriza a Munch, pero con una interpretación personal que lo ancla en la sensibilidad contemporánea.

Del mismo modo, el *Homenaje a Francis Bacon* destaca el tratamiento expresivo y brutal del cuerpo humano, característica central de Bacon, pero que aquí es reinterpretada por Piña-Rosales desde una perspectiva más introspectiva y metafísica. El manejo de la luz y las sombras en este tributo crea una sensación de dislocación y fragilidad que conecta con el legado de Bacon, pero al mismo tiempo lo recontextualiza en un marco más simbólico.

En su tributo a *Giorgio de Chirico*, Piña-Rosales juega con la idea de la ensoñación y el misterio, elementos omnipresentes en la obra del maestro italiano. A través de composiciones oníricas que desafían las leyes convencionales del espacio y el tiempo, el fotógrafo invita al espectador a explorar los recovecos de la psique humana y las inquietudes filosóficas sobre la realidad y la ficción.

El eclecticismo en los referentes de Piña-Rosales —desde Lautrémont hasta William Burroughs— refleja su profunda conexión con el surrealismo y el dadaísmo, corrientes artísticas que subvierten las convenciones y nos retan a reimaginar los límites del arte y la vida. En su *Homenaje a Marcel Duchamp*, por ejemplo, Piña-Rosales rinde tributo al espíritu disruptivo del *ready-made*, utilizando la fotografía para cuestionar los conceptos de originalidad y autoría en el arte contemporáneo.

En su homenaje a Hans Bellmer, Piña-Rosales evoca la distorsión obsesiva del cuerpo humano, una de las marcas fundamentales del surrealismo fotográfico del propio Bellmer. La fotografía de Piña-Rosales replantea la relación entre erotismo y repulsión, explorando cómo el cuerpo deformado y manipulado puede convertirse en un símbolo tanto de vulnerabilidad como de resistencia frente a las normas sociales.

Lautréamont, el autor de *Los Cantos de Maldoror*, se convierte en otro epicentro de este diálogo visual. Piña-Rosales logra captar la esencia de la obra del autor, donde la belleza y la monstruosidad coexisten en un espacio poético de confrontación con lo irracional. La fuerza visual del homenaje nos recuerda cómo las palabras de Lautréamont, cargadas de imágenes oscuras y violentas, son reinterpretadas a través de la textura y la forma en la fotografía.

Lewis Carroll, con su capacidad de crear mundos lúdicos y al mismo tiempo desconcertantes, recibe una interpretación en la que lo fantástico se cruza con lo inquietante. El homenaje de Piña-Rosales toma la lógica paradójica de *Alicia en el País de las Maravillas* y la plasma en una imagen que juega con la percepción del espectador, abriendo espacios de ambigüedad y desconcierto.

El tributo a Luis Buñuel, maestro del surrealismo cinematográfico, encuentra en la obra de Piña-Rosales un eco de las obsesiones del director español por lo subconsciente, el deseo reprimido y la crítica mordaz a la burguesía. La imagen homenaje se convierte en un espacio simbólico donde lo real y lo onírico se funden, creando una narrativa visual de provocación y sátira.

Tristan Tzara, figura clave del dadaísmo, es representado en un homenaje que capta el espíritu rebelde y *anti-establishment* de su obra. Piña-Rosales emplea elementos visuales fragmentarios que evocan la deconstrucción del lenguaje y el absurdo que Tzara promovió en su poesía, reflejando la subversión de las formas tradicionales de representación.

El homenaje a William Burroughs cierra esta serie con un tributo a uno de los autores más influyentes de la generación Beat, conocido por sus narrativas experimentales y su exploración de la marginalidad. Piña-Rosales captura la crudeza y el caos característicos de la obra de Burroughs, donde las estructuras narrativas convencionales se desintegran, y los personajes habitan un mundo distópico lleno de violencia y contradicciones. En este retrato fotográfico, se percibe la influencia del *cut-up*, técnica literaria de Burroughs, donde la imagen parece fragmentada, revelando múltiples capas de significado y reflexión sobre el cuerpo, la adicción y la libertad.

Cada pieza de la serie *Homenajes* es, en última instancia, una conversación abierta entre el pasado y el presente, entre el legado de los grandes maestros y la mirada contemporánea de Piña-Rosales. Su obra nos desafía a reconsiderar las formas en que la historia del arte sigue influyendo en nuestro imaginario colectivo, al tiempo que reivindica la capacidad de la fotografía para convertirse en un medio filosófico y culturalmente significativo.

Así, las imágenes no solo rinden tributo, sino que nos permiten explorar las capas más profundas de los mitos, las ideologías y las emociones que han dado forma a la cultura visual del último siglo.

Gerardo Piña-Rosales consigue que cada fotografía sea una meditación artística y existencial, donde los homenajes se transforman en espejos del presente.

*

Con estos trabajos, la edición de septiembre de 2024 reafirma el compromiso de *Glosas* con el estudio crítico y el diálogo interdisciplinario sobre la lengua española, la cultura y la educación en el mundo hispanohablante.

Ofrece un mosaico de análisis críticos que exploran la intersección entre lengua, cultura e identidad, invitando a los lectores a reflexionar sobre el poder transformador del lenguaje en un mundo cada vez más globalizado y diverso.

La diversidad de enfoques y temas refleja una visión amplia y dinámica, que invita a la reflexión y al debate sobre el papel del lenguaje en la construcción de identidades y realidades socioculturales.

Con estas contribuciones, la revista consolida su posición como un foro de intercambio interdisciplinario, estimulando la investigación y el pensamiento crítico en torno a los desafíos y potencialidades del español en el escenario contemporáneo.

Silvia Betti
Directora de *Glosas*



Silvia Betti
(foto: Miroslav Valeš)

Mantente Conectado

Síguenos en redes sociales para mantenerse actualizado sobre noticias y eventos relacionados con el idioma español.

ARTÍCULOS



Aporofobia: hacia su estudio lingüístico en español

Aporophobia: towards its linguistic study in Spanish

Rachele Maria Fioritti

Rachele Maria Fioritti

Università Alma Mater Studiorum di Bologna

Rachele Maria Fioritti enseña en la Universidad de Bolonia (Italia), donde es profesora contratada de español en el *Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne* y en el *Dipartimento di Storia Culture Civiltà*. Anteriormente ha sido docente contratada de Lingüística hispánica en UniverMantova (Italia) y de Lengua y cultura italiana en el Conservatorio Nacional de Música de México (Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura), en la Sociedad Dante Alighieri de Ciudad de México y en la Academia de Arte de Florencia, campus Ciudad de México. Ha realizado parte de sus estudios e investigaciones en la Universidad Nacional Autónoma de México (Posgrado en Lingüística Hispánica y Lingüística Aplicada). Sus enfoques académicos son en el ámbito de la sociolingüística desde una perspectiva decolonial.

C.e.: rachele.fioritti@unibo.it

Recibido el 15/07/2024 - Aceptado el 23/08/2024

Glosas - Volumen 10, Número 7, Septiembre 2024, E-ISSN 2327-7181

Resumen

En el presente artículo se plantea la necesidad de estudiar desde una perspectiva lingüística la aporofobia en el contexto hispano. La aporofobia, definida como el rechazo hacia los pobres, se manifiesta en España principalmente contra inmigrantes y refugiados, y en Hispanoamérica contra las poblaciones indígenas, afrodescendientes y migrantes. Con esta contribución, se apela a la comunidad académica para que dirija sus futuras investigaciones hacia el entendimiento de la aporofobia desde las ciencias lingüísticas, sumándose así a los esfuerzos para la erradicación de esta patología social en el mundo hispanohablante. Considerando la intrínseca relación entre lenguaje y percepción/construcción social, destacamos aquí la importancia de realizar estudios futuros que demuestren si y cómo la aporofobia se manifiesta lingüísticamente en la lengua española, que se analicen las estrategias lingüísticas y los términos utilizados en el habla cotidiana, en los medios de comunicación y en las redes sociales para definir a las personas de escasos recursos económicos. Para ello, a partir de recientes estudios lingüísticos realizados sobre aporofobia en el contexto anglófono, presentamos una propuesta metodológica para investigar la presencia y las características del discurso aporofóbico en español en las redes sociales.

Palabras claves

Aporofobia, discriminación, discurso mediático, inclusividad lingüística, redes sociales

Abstract

In this article we consider the need to study aporophobia in the Hispanic context from a linguistic perspective. Aporophobia, defined as the rejection of the poor, can be observed in Spain mainly against immigrants and refugees, and in Latin America against Indigenous, Afro-descendant and migrant populations. With this contribution, the academic community is called upon to direct its future research towards the understanding of aporophobia from the linguistic sciences, thus adding to the efforts for the eradication of this social pathology in the Spanish-speaking world. Considering the intrinsic relationship between language and social perception/construction, we emphasize here the importance of conducting future studies that demonstrate whether and how aporophobia manifests itself linguistically in the Spanish language, of analyzing the linguistic strategies and terms used in everyday speech, in the media and in social networks to define people with limited economic resources. To this end, based on recent linguistic studies on aporophobia in the English-speaking context, we present a methodological proposal to investigate aporophobic discourse in Spanish on social media.

Keywords

Aporophobia, discrimination, linguistic inclusiveness, media discourse, social media

Introducción

El término “aporofobia” fue acuñado por la filósofa española Adela Cortina (1995), en los albores de la crisis inmigratoria en Europa, para nombrar un fenómeno presente pero no reconocido y, en consecuencia, no combatido.

Del griego ἄπορος (áporos) “sin recursos” y Φόβος (phobos) “miedo o temor”, la aporofobia es el rechazo, odio o desprecio hacia los pobres, una actitud negativa extendida en las sociedades opulentas, ejemplificada en la hostilidad hacia los migrantes, pero que debe distinguirse del racismo y la xenofobia. Para Cortina (2017), lo que genera aversión no es el origen extranjero, sino la condición de pobreza del extranjero, entendida no sólo como indigencia, sino también como indisponibilidad de bienes y servicios sociales, políticos y culturales. El extranjero – argumenta Cortina (1995) – no asusta ni es marginado si es rico, famoso, goza de prestigio o se le atribuyen cualidades particulares: sólo los pobres no tienen nada que ofrecer y, por tanto, carecen de valor y de poder de negociación, fundamentales en las sociedades occidentales actuales. A raíz de la continuación y agravamiento de la crisis migratoria y de las condiciones sociales discriminatorias, en 2017 la Fundación del Español Urgente (Fundéu BBVA) eligió “aporofobia” como palabra del año, y pocos días después, la Real Academia Española (RAE) formalizó el término en el diccionario de la lengua española DLE. En septiembre de 2018, el Senado español introdujo la aporofobia como circunstancia agravante en el Código Penal, en los artículos: 22, com., 4; 314; 511 com., 1 y 2; 512; 515 com., 4.

El concepto ha empezado a extenderse fuera del contexto español y, aunque todavía no ha sido oficializado por las respectivas academias de la lengua, ya está atestiguado el uso de *aporophobia* en inglés, *aporofobia* en portugués, *aporofobia* en italiano y *pauvrophobie* en francés. A raíz de la necesidad de definirlo también en otros idiomas, el término “aporofobia” tiene el potencial para convertirse en un internacionalismo, como ha sido el caso de “xenofobia”, acuñado en Francia a principios del siglo XX y hoy en uso globalmente.

Aporofobia en el mundo hispánico

Aunque se trata de fenómenos distintos, cabe precisar que hay una relación intrínseca entre xenofobia, racismo y aporofobia, patologías sociales que juntas actúan como un dispositivo de control social muy poderoso de exclusión y violencia contra poblaciones consideradas peligrosas o no deseables (Pozo Enciso y Arbieta Mamani, 2019).

Handerson y Ceja (2021), cuya reflexión sobre las Américas se puede aplicar también a los otros continentes, explican que los tres fenómenos se entrelazan y hacen parte del engranaje que posibilita y justifica moral y políticamente una lógica violenta, que instauro la sospecha, el miedo, la exclusión y el desprecio hacia ciertos grupos sociales.

De hecho, la xenofobia no es una práctica contra todos los extranjeros, ya que “las fronteras se abren selectivamente frente a aquellos considerados deseables, personas leídas como blancas y con poder adquisitivo, y se niega a menudo frente a poblaciones empobrecidas y racializadas” (2021: 61).

Por su parte, el racismo es “un legado colonial esclavista” que contribuye a establecer una división jerarquizada de la humanidad con base en un concepto de raza, científicamente inexistente e históricamente empleado “con carácter ideológico para justificar las desigualdades, exterminar poblaciones indígenas durante la mal llamada conquista” (2021: 62) y esclavizar a personas deportadas de África.

En cuanto a la aporofobia, utilizando la terminología de las instituciones europeas, esta hostilidad se refleja especialmente en las actitudes hacia los *desplazados forzosos*, los *inmigrantes económicos*, los *inmigrantes climáticos*, los *refugiados* y los *solicitantes de asilo*, en su mayoría personas de etnia no caucásica, a los que también se asocian acciones y características negativas y que muy a menudo son víctimas de generalizaciones infundadas (Martínez Navarro, 2002). En el continente americano, junto con los grupos sociales ahora mencionados, figuran como principales víctimas de esta forma de discriminación las poblaciones originarias del continente (comúnmente denominadas “indígenas”, aunque el término actualmente genera debate entre los autores que adoptan una perspectiva decolonial) y las comunidades afrodescendientes. A este propósito, Handerson y Ceja (2021) subrayan que difícilmente los migrantes blancos, especialmente si originarios de países ricos, son víctimas de discriminación; al contrario, se incentiva su migración y turismo, y son recibidos con altos subsidios bajo la promesa de que invierten en el país y generan empleos.

Por lo que concierne al mundo hispanohablante, los ejemplos de marginación y discriminación hacia los pobres que podemos señalar son innumerables y demuestran la relevancia de la aporofobia en estas sociedades occidentales u occidentalizadas, en el presente y en el pasado. Históricamente, la corona española emprendió sus viajes de exploración más allá de las Columnas de Hércules precisamente en busca de nuevos recursos y riquezas. Leyendas como la de El Dorado y otros mitos dan cuenta de la búsqueda de riquezas y reinos fabulosos en el “Nuevo Mundo”, que dieron origen a expediciones en las que los saqueos, los asesinatos y las traiciones fueron la nota dominante. En las sociedades

originarias de Abya Yala¹, fundadas en la importancia de vivir en armonía con la naturaleza y los dioses y de trabajar juntos para el bien común, el concepto de riqueza material en estas sociedades se declinaba según modalidades muy distintas a la lógica consumista del exceso y la acumulación que caracterizan las sociedades capitalistas actuales. En el mosaico humano conformado por las más de 2000 poblaciones que se estima hubiese en el continente a finales del siglo XV – h 13,5 millones de personas² según Rosenblat (1945) – algunas practicaban la caza y la recolección, mientras otras basaban su economía principalmente en la agricultura y la pesca, produciendo todo lo que necesitaban para su subsistencia.

La llegada de los europeos al continente que posteriormente bautizaron “América”, puso de manifiesto la ventaja comparativa con la que estos contaban – no sólo en el apartado tecnológico – con respecto a los pueblos originarios de América (y de África), y que subyace a su dominio en el mundo moderno en cuanto a riqueza y poder. Sin embargo, todavía no se han difundido suficientemente las razones por las que en la Eurasia del siglo XV la humanidad ya estaba viviendo la revolución científica mientras en otros continentes ciertas comunidades humanas seguían viviendo como cazadores recolectores, en condiciones precedentes a la revolución agrícola. Desde el primer contacto entre los “dos mundos” en 1492, el diferente ritmo de la evolución humana en los distintos continentes dio origen a teorías racistas, que explicaban estas desigualdades tecnológicas con base en supuestas diferencias biológicas, de coeficiente intelectual, de superioridad de una población con respecto a otras, generando así los postulados que durante siglos han justificado la opresión, el exterminio y la esclavización.

Afortunadamente, no han faltado académicos, como el biólogo y geógrafo Jared Diamond, que han abordado el tema para recomponer la historia y proporcionar explicaciones científicas. Empezando por las enfermedades devastadoras que los europeos importaron a América sin que en ese continente se hubiese desarrollado ninguna letal para ellos en contrapartida, Diamond (1999) identifica dos razones para este desequilibrio: la alta densidad de población concentrada en pueblos y ciudades (que aparecieron mucho antes en Europa que en América) y la gran concentración de animales domésticos del Viejo continente, que

1 El continente americano. En el idioma guna, hablado por los guna (o gunadule), pueblo originario de Colombia y Panamá, *Abiayala* significa “tierra en plena madurez”. Hoy el término es empleado por muchas organizaciones, comunidades e instituciones indígenas de todo el continente, quienes prefieren a “América”, ya que este último, al igual que la expresión “Nuevo Mundo”, se origina de la perspectiva de los colonizadores europeos y no de los pueblos originarios del continente americano.

2 Antes de la llamada “catástrofe demográfica”, también conocido como “genocidio americano”.

los biólogos han demostrado estar en la raíz de la proliferación de la mayoría de las enfermedades europeas (el sarampión y la tuberculosis se desarrollaron a partir de enfermedades del ganado vacuno, la gripe de los cerdos, la viruela posiblemente de los camellos). Ahondando en estas dos razones, Diamond explica que Eurasia acabó teniendo la mayor cantidad de especies domesticadas a raíz de la última glaciación (hace 13000 años) que hizo desaparecer especies animales y vegetales en América del Norte y del Sur. Otra de las causas que identifica es la dirección geográfica del eje Este-Oeste de Europa y Asia frente al eje Norte-Sur de América y África, lo cual permitió que una gran parte de mamíferos y plantas pudieran extenderse dentro de un mismo clima eurasiático, no así en América ni África, al no tener la misma latitud para desplazarse ni, por tanto, las mismas horas de luz, lo cual significó una absoluta ausencia de animales de rebaño en estas civilizaciones. Esta existencia de animales y vegetales domesticados, además de llevar al desarrollo de microorganismos patógenos en los europeos, llevó a una alimentación más consistente y más alta en calorías, teniendo como consecuencia que la densidad de población de los agricultores y pastores suele ser entre 10 y 100 veces mayor que la de los cazadores-recolectores; además, los animales domesticados revolucionaron el transporte terrestre y la agricultura. Asimismo, las sociedades eurasiáticas desarrollaron mayores tecnologías, pues la mayor domesticación de plantas y animales permitió mantener a artesanos que no producían sus propios alimentos y que, a cambio, podían dedicarse a otras actividades, como la metalurgia, la escritura, la fabricación de espadas y armas de fuego.

Obviamente, estas diferencias existentes en la época del primer contacto entre continentes están en el origen de las desigualdades del mundo hodierno, de la narrativa que categoriza los grupos dominados conforme a la distinción civilizado/bárbaro, o moderno/atrasado, y de la metanarrativa actual que descalifica como no competente el saber local, no occidental, el conocimiento contrahegemónico, considerándolo inferior, ingenuo (Eljach, 2020).

Al mismo tiempo, a partir del primer contacto, durante toda la época colonial y hasta la actualidad, el mito del mestizaje en Hispanoamérica ha consolidado

una supuesta idea imaginada armónica de mixtura entre distintas razas, negando la existencia de las lenguas, costumbres y conocimientos indígenas y silenciando la presencia de poblaciones negras traídas desde África para ser esclavizada. Detrás de una supuesta identidad mestiza, se esconden políticas estatales de blanqueamiento e higienización racial, en busca de una promesa de civilización y progreso y doctrinas para aceptar las identidades nacionales como esencias (Handerson y Ceja, 2021: 62).

En el capítulo sobre la aporofobia del volumen *Migración*, Handerson y Ceja (2021) describen en detalle los procesos políticos de blanqueamiento de la población que incentivaron la instalación de comunidades blancas en varios países de América Latina, como Brasil, Argentina, Ecuador, Colombia y México.

En cuanto a la realidad mexicana, en particular, queremos destacar un complejo social propio del país, conocido como “malinchismo”: una actitud de preferencia o devoción hacia las culturas e influencias extranjeras, en particular blancas, muchas veces en detrimento de la propia cultura mexicana. Esta tendencia, también considerada una enfermedad social, debe su nombre a “Malinche”³, una mujer nahua que fue intérprete, consejera y esposa de Hernán Cortés durante la conquista (¿o invasión?) española de México en el siglo XVI, y considerada la primera mediadora de la historia de América, madre del primer hijo mestizo del que se conoce nombre y apellido, Martín Cortés. A pesar de las reinterpretaciones de la historia en clave postfeminista, hoy el término se utiliza a menudo en sentido negativo, con connotaciones de traición o negación de las propias raíces culturales y preferencia por modelos culturales foráneos, en los ámbitos de la moda, la música, el consumo de productos y la adopción de costumbres y valores extranjeros. Se trata, por tanto, de lo contrario de la xenofobia: más bien una simpatía selectiva, o una xenomanía. Lo que se repudia en México – probablemente como consecuencia del imperialismo cultural y la aspiración a modelos occidentales de desarrollo – son los orígenes indígenas, exterminados y sojuzgados por la colonización y hoy reducidos a la miseria. Hoy la discriminación aporofóbica, en este contexto social, se declina especialmente hacia las 68 poblaciones indígenas del país, es decir, una minoría que constituye alrededor del 6.1% de la población mexicana (datos INEGI 2020).

Asimismo, en la actualidad, líderes políticos de distintos países (no solo hispanohablantes) hacen campañas a nivel nacional y local contra los migrantes, apelando a los escasos recursos socioeconómicos de estos últimos. En el imaginario común, la pobreza y la migración se relacionan estereotípicamente con peligro, criminalidad, tráfico de drogas, prostitución, suciedad, enfermedades, etc. Un ejemplo de esto se ha podido observar durante la pandemia de Covid19, cuando los titulares de diferentes periódicos en lengua española difundían la imagen de los inmigrantes como importadores de la epidemia (Barretta, 2021). Es bajo estas premisas que en las fronteras se erigen muros y vallas, se

3 En náhuatl *Malinalli*, después bautizada *Doña Marina* por los españoles. La variante *Malinche*, procedente de *Malintzin*, en realidad significaba “el hombre de Malintzin” y se refería a Cortés, pero por una confusión de los soldados españoles, pasó a designar a *Malinalli* misma.

levantan muros inmateriales, se despliegan fuerzas militares, se dejan caravanas de migrantes en limbo legales durante meses o años, se devalúa la vida de hombres, mujeres y niños, por pobres. Sin embargo, señalan Handerson y Ceja, “distintos estudios económicos han corroborado que lxs migrantes aportan más de lo que ‘cuestan’, a través del consumo que realizan y mediante su trabajo generalmente precarizado” (2021: 64). Al mismo tiempo, mantener a los y las migrantes en condiciones precarias y de vulnerabilidad – continúan estos autores – aumenta su condición de mano de obra explotable y su deportabilidad, lo cual es un elemento clave para sostener el sistema capitalista, que necesita acumular cada vez más recursos despojando a la gran mayoría de sus derechos y tierras.

Como reflejo y al mismo tiempo causa de estas situaciones, en un círculo vicioso, se colocan los discursos de odio, que en su forma extrema desembocan en delitos de odio. La violencia contra las personas migrantes en el mundo hispano está a la orden del día, y para dar cuenta de ello basten algunos hechos puntuales, como la quema de campamentos migrantes en la ciudad de Ibarra, en Ecuador, y el asesinato por cuatro policías, en marzo del 2021, de una mujer salvadoreña con estatuto de refugiada que trabajaba limpiando cuartos de hotel en Tulum, México. Pero más allá de las manifestaciones puntuales de estas prácticas, “es importante resaltar que se trata de lógicas estructurales que se consolidan históricamente [...] y que se promueven a través las instituciones estatales, civiles y de los medios de comunicación, convirtiéndose en políticas discriminatorias y de exclusión” (Handerson y Ceja, 2021: 64).

Estudios sobre aporofobia en otras disciplinas

En las pocas décadas que han transcurrido desde la acuñación del concepto en el seno de las ciencias filosóficas (ética y moral), la aporofobia ha sido objeto de estudio a nivel internacional en una variedad de disciplinas que han permitido comprender sus manifestaciones y consecuencias desde diferentes ángulos. En los últimos cinco años, en particular, se ha observado un notable incremento en la producción científica que aborda la aporofobia, en diferentes lenguas, explorándola en varios campos del conocimiento. Se destaca una prolífica producción en lengua portuguesa, en particular desde la geografía del contexto urbano de Brasil, y en lengua inglesa, sobre todo desde los estudios de *Welfare Economics*, enfocados en las relaciones entre economía y valores sociales, las desigualdades en el acceso a la educación, a la salud y al bienestar social.

También en ámbito hispanófono la literatura académica transdisciplinar ha florecido, proporcionando ejemplos de estudios recientes y relevantes sobre el tema de la aporofobia.

En el campo de la arquitectura y de la planificación urbana, Sessano (2018) ha analizado cómo ciertos diseños y políticas de desarrollo pueden fomentar la exclusión social y la segregación de las personas en situación de pobreza. En geografía, investigaciones como la de Viana Suberviola (2024) llevada a cabo en la ciudad de Barcelona, resaltan cómo las personas sin hogar sufren la discriminación social y legal de la sociedad, en un sistema capitalista que cataloga a las personas en función de su poder adquisitivo. Desde la psicología, Pavón-Cuéllar (2022) ha investigado el impacto del sistema capitalista en la salud mental, describiendo cómo el sometimiento a la lógica del capital y la consecuente criminalización de la pobreza pueden generar un realismo depresivo patológico inherente.

Como es lógico, la producción literaria más conspicua sobre la aporofobia proviene del ámbito de las ciencias sociales: volúmenes de sociología como el editado por Del Valle et al. (2022), incluyen contribuciones que han abordado la marginalización y el estigma asociados a la pobreza, destacando cómo las estructuras sociales perpetúan la aporofobia en diferentes regiones del mundo hispano. López Prados et al. (2023) han realizado una aproximación teórica sobre la aporofobia y la sensibilidad intercultural, abriendo el paso a la búsqueda de evidencias científicas acerca de la relación entre ambos conceptos.

Evidentemente, la relación entre aporofobia y migraciones ha sido atentamente examinada en numerosos estudios: García González (2020) aplica la categoría necropolítica al fenómeno migratorio, reivindicando desde una perspectiva ética el valor de la vida humana, considerada “desechable” cuando se trata de personas que se desplazan forzosamente. Esta autora apela a los derechos humanos tras constatar que para los sistemas neoliberales globales, según criterios puramente mercantilistas, una vida vale en la medida que contribuye al progreso económico. Devis-Amaya (2023) ha estudiado las migraciones venezolanas en Colombia, analizando el papel jugado por la pigmentocracia en ese contexto, revelando cómo los prejuicios económicos y raciales se entrelazan, afectando a las y los migrantes de manera particular.

En el ámbito de la justicia social, Oviedo Oviedo (2022) aboga por una educación inclusiva, presentando la aporofobia entre los factores de exclusión en el acceso a la educación. En el campo de la justicia global y de los derechos humanos, Wences (2020), ha teorizado el “parásito 3D”, dominación, desigualdad y desprecio. Estudios de caso como el de López (2022) sobre las poblaciones indígenas en contextos urbanos en Paraguay, ofrecen una visión de las dificultades que enfrentan estas comunidades en la integración y el acceso a servicios.

Desde el derecho penal, Benito Sánchez y Gil Nobajas han coordinado el volumen *Alternativas político-criminales frente al derecho penal de la aporofobia*, mientras Berdugo de la Torre Gómez ha aportado una perspectiva internacional y medioambiental, explorando el concepto

de ecocidio en Amazonia, en el marco del proyecto *Aporofobia y Derecho Penal*. Analizando la actual legislación y la protección del medioambiente, este enfoque expone la lucha contra la desigualdad y las políticas desarrollistas que han sido adoptadas desde el inicio de la explotación de la región.

Finalmente, grupos de investigación como el IQS de la Universitat Ramon Llull, trabajan en generar evidencia sobre la aporofobia y su impacto en la sociedad; en particular, desde la pedagogía subrayan el papel de la educación como herramienta esencial para combatir este fenómeno, promoviendo la inclusión y el respeto hacia todos los individuos, independientemente de su situación económica.

Estos estudios multidisciplinarios no solo enriquecen la comprensión de la aporofobia, sino que ponen de relieve la necesidad de abordarla desde una perspectiva integral que incluya políticas públicas, educación y reformas estructurales.

Sobre la necesidad de estudiar la aporofobia desde el lenguaje

Con respecto a las causas y los orígenes de la aporofobia, Cortina (2017) rastrea las bases biológicas de las actitudes aporófobas y xenófobas partiendo de algunas investigaciones neurobiológicas que demuestran la existencia de tendencias innatas del ser humano, tanto negativas – el autointerés o la xenofobia – como positivas – la simpatía selectiva o la empatía. El autointerés nos impulsa a descartar lo que nos incomoda o lo que no parece ofrecer beneficios, y es en este punto donde radica la base biológica de la aporofobia: “las emociones que conducen a prejuicios raciales y culturales tienen su base en emociones sociales que, desde el punto de vista evolutivo, servían para detectar las diferencias que podían señalar un riesgo o un peligro, e incitar a retirarse o a agredir” (Cortina, 2017 en Ortega Esquembre, 2019: 218).

Pero Martínez Navarro (2002) muestra que las actitudes aporófobas son adquiridas también culturalmente como consecuencia de procesos de socialización defectuosos. Por otro lado, según Sierra Caballero (2021), los orígenes de la aporofobia se han de buscar en la lógica de reproducción del capital, es decir, la aporofobia sería una consecuencia del modelo económico capitalista.

Sea como fuere, la existencia de una base biológica no significa que nuestras sociedades deban presentar estas patologías. Al contrario, Cortina (2017) evidencia como es en primer lugar una responsabilidad de las instituciones el educar moral y éticamente para superar las discriminaciones y proteger a la población de la que Meana Peón (2022) define la “prisión invisible” del prejuicio estigmatizante, que en su forma extrema desemboca en delitos de odio.

Hablando de responsabilidades, en la era de la información en la que vivimos, los medios de comunicación juegan un papel fundamental en nuestras sociedades. Toda comunicación pública, especialmente si llevada a cabo por profesionales de la comunicación o figuras públicas, tiene una función crucial que determina y configura el espacio público. En este sentido, toda actividad periodística debería cumplir con su rol social y de mediación para educar a la ciudadanía, en lugar de apoyar la agenda ideológica que legitima la persecución de los grupos marginados (Sierra Caballero, 2021). Lo mismo subraya Suárez Montoya (2022), quien declina el estudio de la aporofobia en el éxodo venezolano, entendiendo el periodismo como profesión capaz de transformar la realidad social: “Para que el periodismo cobre legitimidad social y no sea percibido como un mero negocio o competencia de métricas, urge comprender el oficio informativo no desde lo funcional-comunicativo, sino desde el compromiso con la dignidad humana, como sustento para generar oportunidades de libertad” (2022: 31).

A este propósito, Sierra Caballero (2021) interpreta el discurso de odio que prolifera en redes sociales y medios convencionales como resultado de la difusión de ciertas ideologías políticas y se pronuncia en favor del denominado “periodismo cívico” o “popular” o “comunitario”. Pero más en general señala la “necesidad de nuevas formas de organización y dinámicas emancipadoras desde el Sur y desde abajo, frente a la ciencia occidental y la visión modernizadora que agota nuestros recursos”. Se trata de una necesidad histórica de “repensar los saberes ancestrales y las ecologías culturales como punto de partida para una mediación social deudora de una historia y una práctica anclada en lo local”, que no es nueva, pero “nunca como hoy tan urgentemente demandable y evidente. Pues de ello depende la convivencia en común, la vida misma de la Pachamama” (Sierra Caballero, 2021: 24).

Desde esta perspectiva, nos permitimos cuestionar el concepto de riqueza, concebida solo como riqueza material, basada en la posesión y acumulación de oro, diamantes, más recientemente criptomonedas, y otros bienes arbitrariamente elegidos por un seleccionado grupo humano y elevados a dictar el destino del resto mundo. Y el modelo occidental capitalista, basado en la lógica de la productividad y del consumo, que es una de las causas del cambio climático y del ecocidio en curso, es, paradójicamente, lo que está matando las cosmovisiones alternativas basadas en la armonía con la naturaleza, provocando en ellas más pobreza y más desplazamientos forzados (temidos por los aporóforos).

Insistiendo en la responsabilidad de los medios de comunicación en estos cambios sociales, Sierra Caballero afirma que:

La primera condición indispensable para que se produzca cualquier cambio social en el conjunto de la sociedad, y por lo tanto se adopten determinados comportamientos, pasa por la conformación de

percepciones y estructuras cognitivas, esto es, los adoptantes de ese cambio social que se reclama deben ser conscientes de lo que se les propone, para, en una segunda fase, pasar a adoptar, en sus acciones, comportamientos o conductas adecuados, nuevos valores y actitudes solidarios. Pero la conciencia de esta función matriz no acompaña a la praxis hoy hegemónica en la mayoría de los medios. (2021: 16)

Nuestra aportación aquí será añadir un paso más a esta reflexión: la conformación de percepciones y estructuras cognitivas de la que habla Sierra Caballero ocurre a través del lenguaje.

El primer autor que analizó la función del lenguaje como herramienta mediadora fue Vygotsky (1993 [1934]), quien enfatizó como este permite el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, funcionando como herramienta cultural para la transmisión de conocimiento y como instrumento psicológico para la reorganización de los procesos de pensamiento. Su teoría sociocultural sostiene que el lenguaje se desarrolla como resultado de la interacción entre el individuo y su entorno cultural, dando lugar a procesos de mediación que conectan lo social e histórico con los procesos mentales individuales. Según la teoría vygotskiana de la doble formación, toda función psicológica superior aparece primero a nivel social (interpsicológica) y luego a nivel individual (intrapsicológica). De esta manera, las formas de mediación, proporcionadas por factores culturales e históricos, son interiorizadas por los individuos, reestructurando su funcionamiento mental. A este propósito, Lozada (2022) destaca la importancia del lenguaje interno y externo en el desarrollo cognitivo. El lenguaje externo, inicialmente dirigido hacia otros, se transforma progresivamente en lenguaje interno, orientado hacia uno mismo, facilitando la organización y regulación de la acción. Este proceso implica una transición a través del “lenguaje egocéntrico”, que actúa como puente entre el lenguaje social y el lenguaje interno (Vygotsky, 1993). Así, el lenguaje egocéntrico se convierte en un instrumento esencial para la regulación de la conducta y la planificación de tareas, persiguiendo objetivos individuales más complejos. De esta manera, el lenguaje no solo transmite información, sino que también crea y constituye el conocimiento como una forma de realidad. Como sostiene Mercer (2001), “el lenguaje permite que los recursos mentales de varios individuos se combinen en una inteligencia colectiva” (2001: 25). En este sentido, las formas lingüísticas no solo reflejan funciones cognitivas y de comunicación, sino que también manifiestan las comprensiones y relaciones sociales de los individuos con su entorno cultural.

Gergen (2007), con otras palabras, explica que el constructo social se forma a través de una serie de conversaciones que ocurren en el mundo, y cada uno de estos contribuye a un proceso que crea significados, comprensiones, conocimientos y valores compartidos. En este contexto,

el lenguaje no se considera simplemente una serie de sonidos, sino un sistema de símbolos que refleja la relación entre las personas que comparten una cultura común. A través de sus experiencias y perspectivas individuales, estos participantes crean constructos de la realidad en el lenguaje social (Gergen, 2007). Por lo tanto, es el mismo lenguaje que refleja la conceptualización de ideas (también las discriminatorias), que las expresa y las transforma en discursos, que después se concretan en actitudes y después en acciones. A la vez, como en un círculo vicioso, es a través de la exposición a expresiones verbales (y discursos de odio) que los seres humanos nos formamos nuestra idea del mundo y de la realidad, percibimos los acontecimientos y las relaciones sociales. Resumiendo a estos autores, el lenguaje, al ser una herramienta cultural y psicológica, también es un medio para percibir, interpretar y construir realidades sociales. Desde esta perspectiva, el uso del lenguaje puede tanto perpetuar como desafiar estructuras discriminatorias, dependiendo de cómo se utilicen los significados y sentidos de las palabras en contextos sociales específicos. La construcción de una realidad más equitativa y menos discriminatoria dependerá de cómo se medie y se modifique el lenguaje en interacción con las experiencias y contextos de los hablantes.

De aquí la propuesta y la necesidad de investigar el discurso de odio aporofóbico, así como han sido estudiadas desde una perspectiva lingüística otras formas de discriminación en los medios de comunicación de masas y en las redes sociales. Reconociendo la capacidad transformadora del lenguaje en la percepción de la realidad, queremos aquí destacar la importancia de iniciar investigaciones que exploren las estructuras y términos de la lengua española que generan el conflicto aporofóbico, con el objetivo de proponer una deconstrucción lingüística, a favor de una lingüística orientada a la cooperación entre humanos, que facilite la reparación de lo que Bañón Hernández (2006) denomina “incomunicación intercultural”. Se reconoce la necesidad de plantear propuestas lingüísticas dirigidas a deconstruir el imaginario aporofóbico a través del lenguaje, en favor de una nueva percepción de la categorización de la realidad social, reflejada en actitudes más inclusivas y apreciativas de la diversidad cultural, incluso cuando ésta sea económicamente pobre.

Las contribuciones relativas al análisis del discurso mediático sobre migrantes y refugiados en España ofrecen una rica bibliografía, al igual que el discurso mediático y el discurso de odio relativo a la discriminación de las comunidades originarias, las afrodescendientes y los grupos migrantes en Hispanoamérica (véanse, por ejemplo, Arcila Calderón, 2020; Bañón Hernández, 2006 y 2023; Barretta, 2021; Mhanna, 2020; Van Dijk, 2021; Villagrán Muñoz, 2010; Tipa, 2020; Bustos Martínez et al., 2019; Ortiz Hernández, 2018). Sin embargo, ninguno de estos estudios se ha abordado específicamente a la luz interpretativa de la

aporofobia ni pretende proponer concretamente alternativas lingüísticas más inclusivas.

Se han realizado numerosos trabajos sobre el discurso de odio en general, el cual, sin embargo, aún carece de una definición consensuada internacionalmente. Si se toma la Recomendación n. R(97)20 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, la expresión “discurso de odio” se refiere a todas las formas que difunden, incitan, propagan, promueven o justifican “el odio racial, la xenofobia, el antisemitismo u otras formas de odio basadas en la intolerancia, incluida la intolerancia expresada a través del nacionalismo agresivo y el etnocentrismo, la discriminación y la hostilidad contra las minorías, los inmigrantes y las personas de origen inmigrante”.

En relación a la aporofobia en particular, en 2021 el Parlamento Europeo pidió a la Agencia de Derechos Fundamentales de la Unión Europea que aumentara la vigilancia de los delitos de odio y los incidentes motivados por la aporofobia, e instó a los estados miembros a introducirla como delito de odio en sus políticas de seguridad pública.

En España, el 5 de junio de 2021 se modificó la Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, para garantizar la eliminación de la aporofobia, reconociéndola, además, como punible con penas de prisión si está presente en discursos que directa o indirectamente fomenten, promuevan o inciten al odio.

Como se ha expuesto más arriba, el tema de la aporofobia se formuló inicialmente en el campo de la filosofía moral y ética, y se ha abordado hasta ahora en los ámbitos jurídico y penal, en sociología, estadística y en otras disciplinas. Se trata de un concepto en expansión que cuenta pocos años de antigüedad, en torno al cual se está desarrollando un interés creciente. Hasta la fecha, sin embargo, no hemos encontrado ningún estudio lingüístico específicamente relacionado con este fenómeno social, relativamente al contexto hispanófono. Por lo tanto, este artículo quiere ser un llamado a cubrir esta brecha, señalando la necesidad de investigar en esta dirección desde las ciencias lingüísticas, en virtud del poder transformador del lenguaje – y por ende del pensamiento – en la percepción de la realidad, y en consecuencia de su potencial como transformador social. Los últimos años muestran claros ejemplos de ello, como los cambios logrados (también) gracias a las nuevas políticas lingüísticas a favor de la igualdad de género, los derechos de la comunidad LGBTQ+, las personas con discapacidad, etc.

Para las próximas décadas, se prospectan retos políticos y humanitarios, principalmente en relación con la gestión de las tensiones sociales generadas por la superpoblación de los grandes centros urbanos, las presiones sobre los recursos, las cuestiones medioambientales y las desigualdades sociales exacerbadas dentro de las megaciudades. Por tanto, en este momento histórico, es especialmente importante tomar

conciencia de la aporofobia y encontrar soluciones concretas también desde la lingüística, para erradicar los fenómenos subyacentes y evitar así que se agraven las situaciones conflictivas. Una reinterpretación de la realidad social desde una perspectiva lingüística pretende revalorizar al otro, desplazando el foco de atención hacia una riqueza que no es sólo de naturaleza material. Si la lengua es cómplice del círculo vicioso que parte de los prejuicios y refuerza los estereotipos, reflejando y perpetuando la aporofobia, es al mismo tiempo un medio eficaz para promover la coexistencia de las diferencias, nombrándolas correctamente para acostumbrarse a su presencia de forma pacífica y respetuosa.

Propuestas para un estudio lingüístico de la aporofobia

Martínez (2002) observa que la aporofobia se crea sobre la base de discursos o relatos alarmistas, difundidos entre los individuos de la sociedad, en los que se describe y se percibe a la población con escasos recursos económicos como amenaza a nuestro sistema social.

En este sentido, para identificar los principales prejuicios y estigmas inmersos en los discursos recurrentes que la sociedad expresa relativamente a la aporofobia, resultaría especialmente útil antes que nada identificar el discurso dominante sobre la misma, es decir, el conjunto de ideas, mitos, valores y creencias que permiten la reproducción de una ideología dominante (Hernández, 2018). En particular, se plantea la necesidad urgente de estudios que analicen las estrategias lingüísticas y los términos utilizados en el habla cotidiana, en los medios de comunicación de masas y en redes sociales, para definir a las personas sin recursos económicos en un territorio hispanohablante; esto con el objetivo de examinar las palabras utilizadas para referirse a los extranjeros desfavorecidos socioeconómicamente, y cómo éstas contribuyen al desarrollo de actitudes discriminatorias hacia ellos.

A este propósito, aunque todavía no se han dado a conocer estudios relevantes en el contexto hispánico, un grupo de investigación de la *Association for Computational Linguistics* ha publicado recientemente hallazgos interesantes relacionados con el mundo anglófono: “Aporophobia: an overlooked type of toxic language targeting the poor” (Kiritchenko et al. 2023) y “The crime of being poor: associations between crime and poverty on social media in eight countries” (Curto et al. 2024).

En el primer trabajo, Kiritchenko et al. investigaron la presencia de aporofobia en Twitter (hoy X) mediante la recopilación y análisis de tuits que mencionaban términos relacionados con personas pobres y contrastándolos con términos relacionados con personas ricas. Para ello, las autoras utilizaron la API de Twitter, para recopilar tuits en inglés durante un período de tres meses (del 25 de agosto al 23 de

noviembre de 2022); posteriormente, realizaron un modelado de temas en los tuits utilizando la herramienta BERTopic, para identificar los temas más discutidos en los tuits que mencionan a personas pobres. Los resultados mostraron que los términos asociados con personas pobres a menudo se relacionan con el abuso de sustancias, desórdenes mentales y entornos insalubres. Además, los temas predominantes en los tuits incluían la criminalización de los pobres, el uso de drogas, la salud mental, el alcoholismo y el temor hacia las personas sin hogar. Esto demuestra que las actitudes aporofóbicas están presentes, son comunes e identificables en las redes sociales. Sin embargo, las autoras señalan que los modelos y conjuntos de datos actuales de NLP (técnicas de procesamiento del lenguaje natural) son inadecuados para detectar y contrarrestar eficazmente la aporofobia: se necesitan nuevos recursos y métodos para abordar este sesgo social, y se debe desarrollar un índice de aporofobia que monitoree y analice las tendencias de este fenómeno en relación con indicadores económicos de pobreza e igualdad.

El segundo estudio (Curto et al. 2024) investiga la asociación entre la pobreza y la criminalidad en la red social Twitter (hoy X) de ocho países donde se habla inglés: EEUU, Reino Unido, Canada, India, Nigeria, Australia, Sudáfrica y Kenya. Utilizando grandes modelos de lenguaje (*Large Language Models*, LLMs), las autoras analizaron un corpus de 500,000 publicaciones de Twitter para identificar discursos que relacionen la pobreza con el crimen. La metodología incluyó la clasificación automática de publicaciones y el análisis temático para descubrir patrones en las discusiones sobre este tema. Los resultados muestran que la asociación entre pobreza y criminalidad es más frecuente en Estados Unidos y Canadá, a pesar de tener índices de pobreza y criminalidad similares o más bajos que otros países estudiados. Además, los temas más comunes en estas discusiones en América del Norte reflejan actitudes negativas hacia las personas pobres, mientras que en otros países, las conversaciones se enfocan más en las leyes y políticas que discriminan a los pobres. Esto sugiere que en EE. UU. y Canadá, la pobreza se asocia más estrechamente con la criminalidad en la opinión pública que en otras regiones.

Entre las limitaciones de ambas investigaciones, las autoras reconocen en primer lugar que se centraron únicamente en tuits en inglés, lo que puede no representar las actitudes aporofóbicas en otras lenguas y culturas. Es por esto que, en las sugerencias para trabajos futuros, recomiendan ampliar el estudio a otras lenguas y regiones del mundo (y otras plataformas de redes sociales) para una comprensión más global de la aporofobia.

Aquí nos sumamos a este llamado, reiterando la importancia de realizar estudios lingüísticos sobre los discursos mediáticos, políticos y de las redes sociales que perpetúan la aporofobia en la opinión pública de países hispanicos.

A modo de ejemplo, la metodología adoptada por Kiritchenko et al. (2023) se podría aplicar para analizar el discurso en redes sociales en español, examinando la presencia y las características de la aporofobia desde la lingüística computacional y el procesamiento del lenguaje natural (PLN). Para hacerlo, proponemos buscar términos de búsqueda en español relacionados con la pobreza: *los pobres, personas pobres, gente pobre, familias pobres, sin hogar, gente sin hogar, personas en situación de calle, desfavorecidos, desaventajados, de bajos ingresos, clase baja, beneficiarios de ayudas sociales*. Se excluiría *pobre* como adjetivo por su polisemia para evitar un gran número de tuits irrelevantes para nuestros propósitos y se excluirían los términos explícitamente ofensivos que tienden a ser insultos personales más que indicativos de un fenómeno estructural. El estudio sugerido permitiría comprender mejor cómo se manifiesta la aporofobia en el discurso en español, y cómo difiere de las manifestaciones en inglés.

La metodología de Curto et al. (2024) se podría aplicar para identificar y cuantificar la asociación entre pobreza y conceptos negativos: criminalidad, adicciones, enfermedades, etc., o bien para medir y estudiar la percepción de la asociación de la pobreza con la migración. Para llevar a cabo un estudio, por ejemplo, sobre la asociación entre pobreza y criminalidad en diferentes países de habla hispana, se podrían utilizar nuevamente modelos de lenguaje preentrenados en español para clasificar automáticamente publicaciones en redes sociales como X (Twitter). El objetivo sería identificar ejemplos de publicaciones que refieran una conexión entre la pobreza y la criminalidad (CPA por sus siglas en inglés), ya sea desde un sesgo social (prejuicios y estereotipos) o desde la criminalización institucional de los pobres. Una vez clasificadas las publicaciones, se aplicarían técnicas de modelado temático no supervisado, como BERTopic, para identificar los temas más recurrentes en las discusiones sobre CPA. Esto permitiría comprender cómo se asocian la pobreza y la criminalidad en el discurso público en español, y qué diferencias existen entre los diferentes países hispanohablantes y entre estos y los anglófonos.

Además de investigaciones que apliquen la metodología utilizada por Kiritchenko et al. (2023) y por Curto et al. (2024), los datos relativos a la representación del otro en el discurso aporofóbico en los principales medios de comunicación de masas (cine, prensa, radio y televisión) se pueden recoger mediante un estudio de los principales corpus de lengua española (CORPES XXI, CREA, METAPRES), para someterlos a un análisis cualitativo y cuantitativo. Sobre este mismo tema, se sugiere realizar estudios de campo en un contexto hispanohablante, y/o comparar diferentes realidades geográficas en las que la aporofobia se produce y se declina en función de los respectivos factores históricos y sociales.

Finalmente, más allá de estos esbozos de propuestas metodológicas, con este artículo queremos dirigir un llamado a la comunidad académica para detectar si en el lenguaje en uso (en español) hay estrategias y estructuras lingüísticas y terminológicas que subyacen a los comportamientos y actitudes discriminatorias. Este llamado va dirigido a múltiples ramas de las ciencias del lenguaje, desde el análisis del discurso, al análisis semántico y pragmático, a la sociolingüística, a la psicolingüística, para investigar el tema desde distintos enfoques.

Conclusiones

Este artículo se originó de la observación del fenómeno de la aporofobia en las sociedades occidentalizadas y de la consiguiente urgencia de encontrar medidas para atajarlo.

Gracias a Adela Cortina, disponemos ahora de un término para interpretar las dinámicas sociales, para nombrar un fenómeno generalizado – y en crecimiento – que socava los cimientos de la convivencia social y la acción cívica solidaria. En la época de grandes migraciones en la que nos encontramos, la aporofobia podría casi ser la gran pandemia de nuestro tiempo. Adela Cortina abrió el camino al identificarla y etiquetarla, ahora nos corresponde a todos hacerle frente. Y en este punto la labor periodística y de los comunicadores mediáticos resulta esencial en tanto que son los transmisores de los objetivos que se pretenden lograr desde la organización y reproducción social.

En estas páginas hemos planteado la necesidad de abordar la aporofobia desde las ciencias lingüísticas, hipotizando que, en español como en inglés, el lenguaje tiene un impacto en la perpetuación de la aporofobia. Hemos dirigido a las y los hispanistas un llamado para demostrar si esta forma de discriminación también en español se manifiesta a través de fórmulas lingüísticas asociadas a las personas con escasos recursos socioeconómicos, y una propuesta metodológica para investigarlas. En este proceso, Adela Cortina (2017) aconseja mantener como base un aspecto ético y antropológico fundamental: el reconocimiento mutuo, recíproco, el cual constituye un vínculo relacional, de pertenencia, del que emanan ciertas obligaciones y del que nace el respeto a la dignidad del otro.

Referencias bibliográficas

Arcila Calderón, Carlos, David Blanco-Herrero y María Belén Valdez Apolo. "Rechazo y discurso de odio en Twitter: análisis de contenido de los tuits sobre migrantes y refugiados en español". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 2020, 172, pp. 21-40.

Bañón Hernández, Antonio Miguel, Eman Mhanna, Bernard McGuirk (coords.). *Refugees in the Spanish Media*. Critical, Cultural and Communications Press, 2023.

Bañón Hernández, Antonio Miguel. "La asociación discursiva de terrorismo e inmigración. Un ejemplo de incomunicación intercultural." *Comunicación: revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, vol.1, n. 4, 2006, pp. 259-277.

Barretta, Paola. "Inside the Screen. Misinformazione e migrazione ai tempi del Covid-19". *Comunicazione politica*, 2021, vol. 22, n. 1, pp. 117-122.

Benito Sánchez, Demelsa y María Soledad Gil Nobajas (coords.). *Alternativas político-criminales frente al derecho penal de la aporofobia*, Tirant Lo Blanch, 2023.

Berdugo Gómez de la Torre, Ignacio y Dutra de Paiva, G. "La Amazonia brasileña: los derechos de los pueblos indígenas, la protección del medioambiente. Una reflexión desde el Derecho Penal". *Revista Sistema Penal Crítico*, 1, 2023, pp. 9-42.

Bianchi, Claudia. *Hate speech: Il lato oscuro del linguaggio*, Laterza, 2021.

Bustos Martínez, Laura, Pedro Pablo De Santiago Ortega, Miguel Ángel Martínez Miró y Miriam Sofía Rengifo Hidalgo. "Discursos de odio: una epidemia que se propaga en la red. Estado de la cuestión sobre el racismo y la xenofobia en las redes sociales". *Mediaciones Sociales*, vol. 18, 2019, pp. 25-42.

Cortina, Adela. *Aporofobia, rechazo al pobre: un desafío para la democracia*. Paidós, 2017.

--- "Aporofobia". *ABC Cultural de España*, 1995.

Curto, Georgina, Svetlana Kiritchenko, Kathleen Fraser e Isar Nejadgholi. "The Crime of Being Poor: Associations between Crime and Poverty on Social Media in Eight Countries". *Proceedings of the Sixth Workshop on Natural Language Processing and Computational Social Science*, Association for Computational Linguistics, Mexico City, 2024, pp. 32-45.

Del Valle, Carlos, Konstantin Mierau, Sandra Riquelme, Beatriz Pérez, Gonzalo Albornoz (Eds.). *Horizontes convergentes II: aportes transdisciplinarios al estudio del ecosistema de la marginación cultural*, Clacso, 2022.

Devis-Amaya, Esteban. "'Desired' and 'Undesired' Venezuelan Migrants. Discrimination and Differentiation within the Diaspora". *Journal of Latino/Latin American Studies*, 2023, vol. 12, n. 1, pp. 16-29.

Diamond, Jared. *Guns, germs and steel*. New York: Books on Tape, 1999.

Eljach, Matilde. "Antropolíticas del sur: Voces de resistencia en la poética de Jorge Artel". *Revista internacional de filosofía y teoría social*, vol. 25, n. Extra 4, 2020, pp. 114-124.

García González, Sheila. "La vida desechable. Una mirada necropolítica a la contención migratoria actual". *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, 2020, (50), pp. 3-27. Disponible en: <https://doi.org/10.14422/mig.i50.y2020.001>. Consultado el 12 de julio de 2024.

Gergen, Kenneth. *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Ediciones Uniandes, 2007.

Handerson, Joseph y Ceja, Iréri. "Xenofobia, racismo y aporofobia". *Migración*, coordinado por Iréri Ceja Cárdenas, Soledad Álvarez Velasco y Ulla Berg, CLACSO y Universidad Autónoma Metropolitana, 2021, pp. 59-65.

Hernández Solís, Aldo Fabían. "Ideología dominante, discurso público y discurso oculto". *Analéctica*, 2018, vol. 5 n. 31, pp. 29-32.

Kiritchenko, Svetlana, Georgina Curto, Isar Nejadgholi y Kathleen C. Fraser. "Aporophobia: an overlooked type of toxic language targeting the poor". *The 7th Workshop on Online Abuse and Harms (WOAH)*, Association for Computational Linguistics, Toronto, 2023, pp. 113-125.

López, Miguel H. "Poblaciones indígenas en contextos urbanos, identidad y poder político". *Revista Estudios Paraguayos*, 2022, vol. 40, n. 2, pp. 77-93.

López Prados, Sheila, Paola Ruiz-Bernardo y Guillermina Gavaldón Hernández. "Estudios sobre la relación de la sensibilidad intercultural y la aporofobia". *Actas del 2º congreso internacional sobre educación y conocimiento*, Octaedro, 2023, p. 314.

Lozada, María Julia. "La relación entre pensamiento y lenguaje desde la perspectiva sociocultural". *Lenguaje, pensamiento y construcción del conocimiento*, coords. A.M. Palacios, M.A. Pedragosa y M. Querejeta, EDULP, 2022, pp. 29-36.

Martínez Navarro, Emilio. "Aporofobia". *Glosario para una sociedad intercultural*, coordinado por Jesús Conill, Valencia, Bancaja, 2002, pp. 17-23.

Meana Peón, Rufino José. "La prisión invisible (I): Prejuicio estigmatizante, discriminación, exclusión sociocultural". *Dignidad y equidad amenazadas en la sociedad contemporánea. Aproximación multidisciplinar*, dirigido por Meana Peón, Rufino José y Clara Martínez García, Thomson Reuters Aranzadi, 2022, pp. 65-88.

Mercer, Neil. *Palabras y Mentes: Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona, Paidós, 2001.

Mhanna, Eman. "El uso de las citas en el discurso público sobre refugiados". *Digitum Repositorio Institucional*, n. 38. Editum Universidad de Murcia, 2020.

Pavón-Cuéllar, David. "La nueva subjetivación insurrecta contra el capitalismo patriarcal, colonial y ecocida en su fase neoliberal y neofascista". *Psicología, Educación & Sociedad*, 2022, vol. 1, no 2, <https://doi.org/10.5281/zenodo.7327699>. Consultado el 18 de junio de 2024.

Pozo Enciso, Rosmery Sabina y Oscar Arbierto Mamani. "La Aporofobia en el contexto de la sociedad peruana: una revisión". *Nóesis. Revista de ciencias sociales*, 2020, vol. 29, n. 58, pp. 134-149.

Ortega Esquembre, César. "La aporofobia como desafío antropológico. De la lógica de la cooperación a la lógica del reconocimiento". *Daimon Revista Internacional De Filosofía*, 2019, n. 77, pp. 215-224.

Ortiz Hernández, Luis, César Iván Ayala Guzmán y Diana Pérez-Salgado. "Posición socioeconómica, discriminación y color de piel en México". *Perfiles latinoamericanos*, vol. 26 n. 51, México ene./jun. 2018, <https://doi.org/10.18504/pl2651-009-2018>. Consultado el 6 de julio de 2024.

Oviedo Oviedo, Alexis. "Inclusión, exclusión, justicia social". *Revista andina de educación*, 2022, vol. 6, no 1. Disponible en: <http://orcid.org/0000-0002-8142-976X>. Consultado el 10 de julio de 2024.

Pineda Noguera, Erika Katherine. *Pensar fuera de la caja. Una aproximación a la deconstrucción del discurso prejuicioso referente a las personas en situación de habitabilidad de la calle*. 2024. Tesis de grado en Psicología, Uniminuto.

Rosenblat, Ángel. *La población indígena de América desde 1492 hasta la actualidad*. Buenos Aires: Institución cultural española, 1945.

Sessano, Pablo. "Pensar la ciudad hacia la sustentabilidad es desandar el camino de la planificación colonial". *Nodo: Arquitectura. Ciudad. Medio Ambiente*, 2018, vol. 13, n. 25, pp. 78-97.

Sierra Caballero, Francisco. "Prólogo". *Migración*, coordinado por Iréri Ceja Cárdenas, Soledad Álvarez Velasco y Ulla Berg, CLACSO y Universidad Autónoma Metropolitana, 2021, pp. 11-24.

Suárez Montoya, Leonardo. "Venezolanos y aporofobia: oportunidad ética para el periodismo". *Temas De Comunicación*, (45), 2022, pp. 31-53. Disponible en línea: <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/temas/article/view/5888>. Consultado el 16 de junio de 2023.

Tipa, Juris. "Las prácticas corporales y el racismo colorista en el contexto mediático en México". *Inter disciplina*, vol. 8, n. 22, 2020.

Van Dijk, Teun A. "Spanish discourse on refugees". *Discurso lingüístico y migraciones*. Madrid: Arco/Libros, 2021.

Viana Suberviola, Enrique y Francisco Fransualdo De Azevedo. "Vivir en la calle. Aporofobia y cartografía de supervivencia en Barcelona". *Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, 2024, vol. 28. Disponible en: <https://doi.org/10.1344/ara2024.287.43742>. Consultado el 13 de julio de 2024.

Vygotsky, Lev. *Pensamiento y Lenguaje*, en Lev Vygotsky, *Obras escogidas*, T. II. Madrid, Visor, 1993 [1934].

Villagrán Muñoz, Claudia. "Emergencia indígena mass mediática: acción colectiva de autorepresentación social y legitimación". *Comunicación y medios*, n. 21, 2010, pp. 90-105.

Wences, Isabel. "El 'parásito tres D' invade las democracias liberales: dominación, desigualdad y desprecio. Bosquejos para una reivindicación del republicanismo crítico y transmoderno". *DPCE Online*, vol. 44, n. 3, oct. 2020. Disponible en: <https://www.dpceonline.it/index.php/dpceonline/article/view/1105>. Consultado el 12 de julio de 2024.

Recursos web

DLE. Diccionario de la Lengua Española

Fundación del Español Urgente (Fundéu BBVA)

RAE. Real Academia Española

Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea

Comité de los Ministros del Consejo de Europa



Fomento de la interculturalidad mediante talleres en el ámbito universitario

Promoting interculturality through workshops in Higher Education

Eduardo España Palop, Lola López-Navas, Héctor Hernández Gassó

Resumen

Cada vez se va tomando más conciencia de la importancia del conocimiento y el respeto hacia la cultura del otro en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En esta línea, presentamos los resultados de la realización de un taller intercultural en el que el papel del profesor es de mediador cultural. Estos intercambios interculturales brindan una excelente oportunidad a los estudiantes para reflexionar y sistematizar diversos aspectos de la relación lengua-cultura. A partir de este intercambio, los estudiantes debatieron sobre sus similitudes y diferencias culturales y lingüísticas y cómo estas afectaban a diversos elementos de la comunicación. En el presente trabajo se van a mostrar las diversas actividades que formaron parte de un taller intercultural realizado por estudiantes españoles y estadounidenses en el curso 2023/2024. También analizaremos los productos de estas actividades y reflexionaremos sobre la evaluación que los estudiantes realizaron sobre la experiencia.

Palabras claves

Competencia intercultural, educación superior, español como lengua extranjera, mediación cultural, taller conversacional

Abstract

There is a growing awareness of the importance of knowledge of and respect for the culture of the other in foreign language learning. In this line, we present the results of an intercultural workshop in which the teacher's role is that of a cultural mediator, as Moreno and Atienza (11) defend. Intercultural exchanges provide an excellent opportunity for students to reflect on and systematize various aspects of the language-culture relationship. From this exchange, students discussed their cultural and linguistic similarities and differences and how these affected various elements of communication.

Keywords

Conversational workshop, cultural mediation, higher education, intercultural competence, Spanish as a foreign language

Recibido el 10/07/2024 - Aceptado el 09/09/2024

Glosas - Volumen 10, Número 7, Septiembre 2024, E-ISSN 2327-7181

Eduardo España Palop

Universitat de València

Eduardo España Palop es Ayudante Doctor en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat de València. Es licenciado en Filología Hispánica y Doctor en Lengua española desde 2010. Sus líneas de investigación principales son acerca de la enseñanza de la escritura y la oralidad desde una perspectiva multimodal tanto en español como lengua materna como en español como lengua extranjera. Esta multidisciplinariedad se traslada, por una parte, a sus publicaciones, donde se puede observar cómo ha trabajado a partir de proyectos multimodales esta enseñanza de géneros multimodales tanto en lengua materna como en lengua extranjera; así como a los grupos de investigación de los que forma parte: Grupo de Investigación en Educación Multimodal y Multiliteracidad a través de la literatura, el arte, las lenguas extranjeras y las tecnologías para el aprendizaje (Lit(T)erart), en la Universitat de València; y Geografías literarias (GEOLIT) de la Universitat de València.

C.e.: Eduardo.Espana@uv.es

Lola López-Navas

Universidad Internacional de Valencia

Lola López-Navas es Doctora en Lingüística Aplicada por la Universidad Politécnica de Valencia, máster en Lingüística Aplicada por la Universidad de Sheffield, y máster en Evaluación de Lenguas por la Universidad de Lancaster. Ha desarrollado su carrera profesional como docente de Español como Lengua Extranjera en una variedad de niveles educativos, desde Educación Primaria hasta Educación Universitaria, tanto en Reino Unido como en España. Actualmente es Profesora Docente Investigadora en la Universidad Internacional de Valencia (VIU), donde es directora del Máster en Educación Bilingüe e imparte docencia en el área de didáctica, programación y evaluación en el Máster de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Forma parte del grupo de investigación Dialoga: Plurilingüismo y Desarrollo Sostenible de VIU, y Grupo de Investigación en Educación Multimodal y Multiliteracidad a través de la literatura, el arte, las lenguas extranjeras y las tecnologías para el aprendizaje (Lit(T)erart) de la Universitat de València.

C.e.: mariadolores.lopez.n@professor.universidadviu.com

Héctor Hernández Gassó

Universitat de València

Héctor Hernández Gassó es Doctor en Filología Hispánica y docente en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat de València. Es director académico del convenio entre la Universitat de València y OsloMet (Noruega) para la formación de profesores de español y director del curso *Spansk 2* (OsloMet) de especialización docente para profesores de español noruegos. Es profesor y codirector del Diploma de especialización *Competencia Digital Docente* del ADEIT-Universitat de València. También es docente en diferentes programas de español de la Universitat de València con universidades norteamericanas como University of Georgia (UGA), Iowa State University, International Studies Abroad (ISA). Desde 2015, es docente en diferentes sedes del Programa UniSocietat del Vicerrectorado de Cultura y Sociedad de la Universitat de València. Es miembro de los grupos de innovación docente Geografías literarias 3.0 (GEOLIT) y Educación Multimodal y Multiliteracidad a través de la literatura, el arte, las lenguas (LiTerart).

C.e.: Hector.Hernandez@uv.es

Introducción

Existe un consenso generalizado con la idea de que no es posible separar la lengua y la cultura cuando impartimos lenguas extranjeras, y que la cultura en la clase de lenguas extranjeras es un componente esencial que va más allá del aprendizaje de vocabulario y gramática (García-Viñó y Massó Porcar; Zanón 17; Rivera; Ortiz Lara 83). Aprender una lengua extranjera, por tanto, propicia sumergirse en los contextos culturales en los que esa lengua se utiliza, lo que enriquece y profundiza la experiencia de aprendizaje, si bien como docentes hemos de plantearnos cómo maximizar la efectividad de una metodología comunicativa con un foco en situaciones reales – es decir, ligadas a contextos socioculturales – de una manera respetuosa con las sensibilidades del alumnado (Ortiz Lara 2018). Desde esta perspectiva, es innegable que la cultura proporciona el contexto en el cual las palabras, frases y expresiones adquieren significado. Es lo que se ha denominado la *cultura comunicativa* de acogida (Grupo CRIT), que está más centrada en patrones comunicativos que en elementos culturales típicos como pudieran ser aspectos relacionados con la gastronomía o las celebraciones propias de un lugar. Kramsch ya destacaba cómo el contexto cultural influye en la enseñanza y comprensión de una lengua, proporcionando ejemplos de cómo las prácticas culturales afectan el significado de las palabras y expresiones. Esta idea será uno de los pilares fundamentales de la experiencia de taller intercultural que desarrollaremos más adelante en este trabajo. Otros autores como Savignon (18) o Liddicoat y Scarino (70) han examinado cómo integrar la enseñanza y el aprendizaje intercultural en la educación de lenguas, ofreciendo estrategias y enfoques prácticos.

La competencia intercultural es clave en el enfoque del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante, MCER), donde se desarrolla intrínsecamente ligada al concepto del hablante como agente social (Piccardo y North; Consejo de Europa). Este concepto subraya la idea de que los individuos que utilizan una lengua no solo transmiten información, sino que también actúan y se comportan dentro de un contexto social determinado. Según el MCER, el hablante es un agente social que participa activamente en situaciones comunicativas y contribuye a la construcción del significado a través de sus interacciones. Los hablantes, en este sentido, no solo deben tener en cuenta las reglas gramaticales, sino también las normas pragmáticas y socioculturales que guían la comunicación en diversas situaciones. El hablante como agente social se concibe, por tanto, como un individuo que utiliza la lengua para participar en la vida social, construir relaciones, expresar identidades y colaborar con otros en la creación de significado. Esta perspectiva reconoce la importancia de los factores contextuales y socioculturales en la comunicación y enfatiza la necesidad de que los hablantes desarrollen

una competencia comunicativa integral que incluya tanto habilidades lingüísticas como interculturales. En el Volumen Complementario del MCER, se ampliaron los descriptores relacionados con la mediación. Los descriptores de la escala para facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural, en concreto, ofrecen una base sobre la que planificar y evaluar intervenciones de aula con alumnado de diferentes nacionalidades como la que presentamos en este trabajo:

Esta escala refleja el concepto de creación de un espacio compartido entre interlocutores lingüística y culturalmente distintos (esto es, la capacidad para afrontar la «otredad» con el fin de identificar las similitudes y diferencias y, de esta forma, construir sobre la base de rasgos culturales conocidos y desconocidos, etc.) con el objetivo de permitir la comunicación y la colaboración. El/la usuario/a y/o aprendiente busca facilitar un entorno de interacción positivo para que participantes de diferentes culturas puedan comunicarse con éxito, incluidos contextos multiculturales. [...] Pretende expandir y profundizar el entendimiento intercultural entre los participantes con el objetivo de evitar y/o superar toda dificultad de comunicación que pueda surgir de perspectivas culturales distintas. Naturalmente, el/la mediador/a precisa desarrollar constantemente su conciencia de las dificultades socioculturales y sociolingüísticas que afectan a la comunicación transcultural. (MCER 127)

Otra de las escalas que es relevante para el desarrollo de la competencia intercultural es la del aprovechamiento del repertorio pluricultural. Esta escala incluye descriptores que inciden en la gestión de situaciones que pueden resultar ambiguas, el entendimiento de la percepción de la diferencia de comportamientos y normas culturales, el uso de gestos o tonos de voz, la consciencia de la existencia de estereotipos, entre otros. Además, abarca dos aspectos que nos parecen de particular preeminencia, como son la capacidad de anticipación ante posibles malentendidos y el desarrollo de una sensibilidad positiva ante las diferencias; es decir, que se puedan emplear tanto las similitudes como las diferencias culturales como herramientas de mejora de la comunicación (MCER 138). En la tabla 1 se muestran, a modo de ejemplo, los descriptores de esta escala para los niveles B1 y B2 (MCER 139):

Tabla 1
Aprovechamiento del repertorio pluricultural, niveles B1 y B2.

B1	• Se comporta, por lo general, según las convenciones relativas a la postura, el contacto visual y la distancia entre las personas. • Responde, por lo general, de manera adecuada a las claves culturales usadas con mayor frecuencia. • Explica aspectos de su propia cultura a miembros de otra cultura o explica aspectos de otra cultura a miembros de su propia cultura. • Explica en términos sencillos cómo sus propios valores y comportamiento influyen en su visión de los valores y el comportamiento de otras personas. • Analiza en términos sencillos cómo determinadas cosas de otro contexto sociocultural le pueden parecer «extrañas» mientras que a las otras personas les pueden parecer «normales». • Analiza en términos sencillos la forma en que sus acciones determinadas culturalmente pueden ser percibidas de manera diferente por personas de otras culturas.
B2	• Identifica y reflexiona sobre las semejanzas y diferencias en los patrones de comportamiento que están culturalmente determinados (por ejemplo, gestos y volumen de voz; en las lenguas de signos, el tamaño del signo) y discute sobre su importancia para negociar un entendimiento mutuo. • Reconoce, en un encuentro intercultural, que aquello que uno da normalmente por hecho en una situación concreta no tiene que ser necesariamente compartido por otros, y reacciona y se expresa de manera adecuada. • Interpreta en general las claves culturales de la cultura en cuestión de manera adecuada. • Reflexiona sobre determinadas maneras de comunicarse en su propia cultura y en otras, y las explica, así como sobre los posibles malentendidos que pueden provocar.

Teniendo siempre como referente el MCER, si nos centramos en el contexto específico de la enseñanza del español como lengua extranjera, en el plan curricular del Instituto Cervantes (en adelante, PCIC) se aborda la dimensión cultural desde tres ámbitos: los referentes culturales, los saberes y comportamientos socioculturales, y las habilidades y actitudes interculturales. Esta dimensión cultural incluye aspectos no estrictamente lingüísticos pero cruciales para la proyección comunicativa de la lengua, permitiendo a los alumnos acceder a una realidad nueva basada en conocimientos, habilidades y actitudes que fomentan la competencia intercultural. En primer lugar, los referentes culturales incluyen una visión general de aspectos significativos de las culturas hispanas, aplicando criterios de selección para reflejar su riqueza

y diversidad. En segundo lugar, respecto a los saberes y comportamientos socioculturales, el desarrollo del inventario en el PCIC se centra en proporcionar conocimientos declarativos (saberes) y comportamientos esperados en situaciones de interacción social. Estos abarcan desde descripciones sobre cómo se organizan las actividades diarias hasta normas de cortesía, modales en eventos sociales, y convenciones relacionadas con la identidad cultural. Se subraya la importancia de estos saberes y comportamientos para una comunicación efectiva y respetuosa, destacando cómo influyen en la elección del vocabulario y el registro lingüístico apropiado. Ya destacamos a principio de esta introducción que, sin entender las costumbres, tradiciones, y valores de una sociedad, es difícil comprender completamente cómo y por qué se utilizan ciertos términos. Por ejemplo, conocer los festivales, las celebraciones y las prácticas cotidianas de una cultura permite a los estudiantes tanto entender mejor los textos y conversaciones en esa lengua como ser partícipes de ellos. Finalmente, la sección dedicada a las habilidades y actitudes interculturales aborda la competencia intercultural, la cual es esencial para la gestión del aprendizaje y la integración efectiva de las competencias lingüísticas. Esta competencia implica no solo la comunicación, sino también la comprensión, aceptación e integración de los valores y creencias de otras culturas. El inventario del PCIC está organizado en cuatro apartados que cubren diferentes fases del proceso cognitivo y actitudes necesarias para la interacción intercultural: configuración de una identidad cultural, procesamiento y asimilación de saberes culturales y comportamientos socioculturales, interacción cultural y mediación intercultural. En cada uno de estos apartados se describen las habilidades y actitudes que el alumno necesita desarrollar para superar estereotipos, apreciar la diversidad, captar conocimientos culturales y orientarse hacia la empatía y la flexibilidad. Además, se especifican las tareas necesarias para establecer y mantener contactos culturales, negociar significados, interpretar productos culturales y resolver conflictos.

El desarrollo de la competencia intercultural, por tanto, es un proceso complejo que engloba una gran variedad de aspectos no solo culturales sino también pragmáticos y lingüísticos. Como afirma González Plasencia, “aprender una cultura no es adquirir unos conocimientos sino desarrollar unas destrezas, no es un *saber* sino un *saber hacer*” (143). No obstante, este *saber hacer* relacionado con la competencia intercultural presenta el reto de ser “un proceso continuo y permanente, ya que las identidades y valores de las personas cambian constantemente al emprender experiencias con nuevos grupos” (Moreno y Atienza 3). Por su parte, las autoras de referencia en este ámbito, Sans y Miquel, enfatizan que el componente cultural es esencial para una competencia comunicativa completa, pero también reconocen el desafío que supone

enseñar a los estudiantes no solo a usar la lengua, sino también a entender y participar en las prácticas culturales de los hablantes nativos, desarrollando técnicas y estrategias que permitan a los estudiantes comprender que las pautas culturales no son universales evitando las generalizaciones y fomentando la reflexión crítica sobre las diferencias culturales. Las autoras examinan en su trabajo las diferentes acepciones de la palabra cultura, pero para los objetivos de la experiencia que presentamos a continuación, se considerará la cultura como un conjunto de tradiciones, formas de vida y maneras de pensar, sentir y comportarse, que son aprendidos y adquiridos socialmente.

Objetivos

Este trabajo tiene dos objetivos principales. El primero, presentar las diversas actividades de las que constó el taller intercultural. El segundo, reflexionar sobre el resultado de esas actividades a partir del análisis de la evaluación inicial y final que realizaron los estudiantes.

Contexto

Esta experiencia se llevó a cabo durante el curso 2023-2024 con cuarenta y tres estudiantes españoles y seis alumnas estadounidenses de la *Universitat de València*. Los estudiantes españoles eran alumnos de primer curso del Grado de Maestro/a en Educación Primaria y estudiaban inglés como lengua extranjera. Los estudiantes estadounidenses cursaban estudios de lengua y cultura española en el centro de idiomas de la *Universitat de València*.

Metodología

La metodología en la que se basa este trabajo es la investigación basada en el diseño. Esta técnica “pretende generar conocimiento sobre la naturaleza y las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje, mediante el diseño y desarrollo de la innovación educativa en los entornos de aula” (Guisasola et al. 2).

Esta metodología está basada en la creación de secuencias didácticas fundamentadas teóricamente y su posterior aplicación en el aula. Mediante la implementación de las mismas se evalúan cuáles son los aspectos positivos y negativos. Este hecho sirve para posteriores reelaboraciones de los materiales con el objetivo de mejorar la docencia para potenciar el aprendizaje de los estudiantes de la mejor manera posible.

Este taller que aquí se presenta ya es la mejora de una implementación y evaluación previas. Una primera versión de este taller y su consiguiente evaluación se realizaron durante el curso 2022-2023 (España *et al.*). Por tanto, estaríamos en una segunda fase de esta metodología en la que ya se han realizado mejoras sobre la secuencia didáctica original.

Descripción de la experiencia

Este taller intercultural se realizó en dos sesiones de dos horas de duración. Ambas sesiones se estructuraron a partir de grupos mixtos de estudiantes españoles y estadounidenses. Los grupos estaban compuestos por cinco o seis estudiantes. A lo largo del taller el profesor únicamente adoptó la figura de mediador. Esto es, se les proporcionó a los estudiantes las distintas actividades a partir de las que estructurar sus diálogos y se les marcó el tiempo que debían utilizar para cada una de ellas. A partir de ahí, el docente solo intervenía a petición de los estudiantes para solventar dudas o resolver dificultades en la comunicación.

Como preparación previa al taller, se les pidió a los estudiantes españoles y estadounidenses (que no se conocían todavía) que eligiesen los cinco rasgos de su propia cultura más representativos y a tres personas famosas de su nación. De igual manera, tenían que elegir los cinco rasgos más representativos de la otra cultura y tres famosos de la misma.

Primera sesión

Lo primero que se hizo al iniciar la sesión fue establecer los grupos mixtos que se iban a mantener durante todo el taller. Una vez establecidos y sentados juntos, se proyectó un vídeo sobre choques culturales de un estadounidense en España (<https://bit.ly/3Vi2EEh>). Una vez visualizado el vídeo por toda la clase, se les presentó las siguientes preguntas y se les indicó que disponían de una hora para debatirlas y ponerlas por escrito:

- ¿Qué elementos aparecen en el vídeo como diferentes entre la cultura española y estadounidense?
- ¿Qué elementos aparecen en el vídeo como diferentes entre la comunicación española y estadounidense?
- De los rasgos culturales y las personas famosas que seleccionasteis antes del taller como característicos de cada cultura ¿En cuáles habéis coincidido? ¿En cuáles habéis disentido? ¿Qué es lo que más os ha sorprendido de la elección del estudiante de la otra cultura?
- ¿Crees que las diferencias culturales influyen en la vida cotidiana de las personas? Piensa tres ejemplos concretos.

Como se puede dilucidar a partir de la lectura de estas preguntas, el objetivo de esta primera parte del taller fue que los estudiantes reflexionaran sobre las diferencias culturales, conociesen la visión de estudiantes extranjeros sobre su propia cultura y concretaran cómo estas diferencias tienen un reflejo en el día a día de las personas.

En la segunda parte, que se correspondió con la segunda hora de la clase, se intentó que la reflexión sobre estas diferencias culturales se concretase en relación con los actos comunicativos. Para ello se les plantearon diversas cuestiones relacionadas con la incidencia de las diferencias culturales a la hora de abordar situaciones comunicativas en contextos varios:

- Piensa cómo plantearías las siguientes situaciones comunicativas en tu país de origen:
 - ◊ disconformidad con la nota que te han puesto en el examen.
 - ◊ Te gustaría hablar sobre política en una reunión con personas que conoces pero con las que no tienes confianza.
 - ◊ Quieres pedir el coche prestado a un amigo.
 - ◊ Tienes interés en quedar con alguien para cenar con el fin de tener una cita.
- ¿Cuáles son las principales diferencias que se dan en la forma de abordar estas situaciones comunicativas entre españoles y estadounidenses?

Segunda sesión

En la segunda sesión se mantuvieron los grupos ya formados anteriormente y se comenzó con la proyección del vídeo de Helena Merschdorf titulado “La sorprendente paradoja de la comunicación intercultural” (<https://bit.ly/3VdXid3>).

A partir de este vídeo, se intentó que los estudiantes debatieran sobre cómo los cambios en las culturas pueden afectar directamente al lenguaje y a su entendimiento. Con este fin, se les proporcionaron las siguientes preguntas para que les sirvieran de guía para la reflexión conjunta:

- Da algunos ejemplos de expresiones verbales que bloqueen la comunicación. Como, por ejemplo: “observaciones inconsideradas”, “gritar”,... ¿Habéis encontrado ejemplos diferentes entre el español y el inglés?
- Da algunos ejemplos de expresiones no verbales que bloqueen la comunicación. Como, por ejemplo, “no mirar al otro”, “acciones físicas amenazadoras”,... ¿Habéis encontrado ejemplos diferentes entre el español y el inglés?
- ¿Habéis vivido alguna situación de malentendido cultural en algún

intercambio comunicativo? En caso de que sí, cuenta brevemente cuál fue la situación y en qué consistió el malentendido.

Una vez concretadas por cada grupo estas cuestiones, se pasó a realizar la actividad final del taller, la grabación de un vídeo de forma grupal. Mediante este vídeo se intentó que los estudiantes sintetizaran y llevaran a la práctica las principales cuestiones tratadas a lo largo del taller. Estos vídeos debían durar entre 2 y 4 minutos y todos los integrantes del grupo debían participar. Los vídeos tenían que tratar las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles son los tres puntos más definitorios de cada cultura?
- ¿Cuáles son las principales diferencias entre la forma de comunicar de los españoles y la de los estadounidenses?
- Creación de una situación nueva: uno o varios españoles están en Estados Unidos y tienen un problema de comunicación debido a una diferencia cultural.

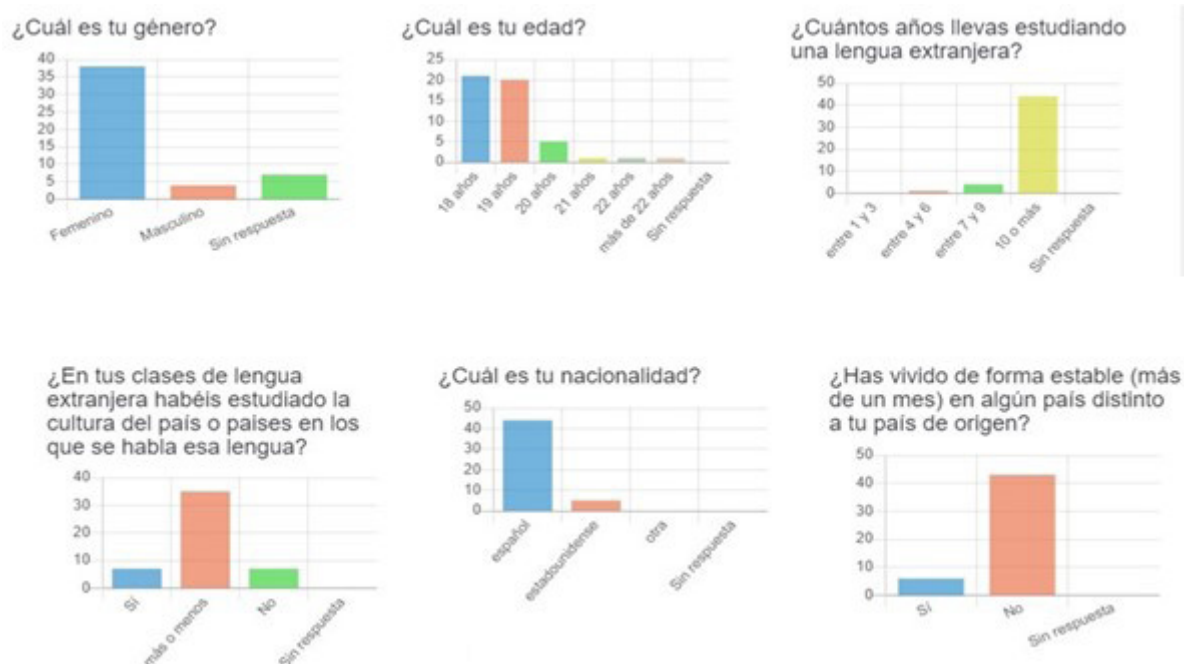
Resultados de la evaluación previa y la evaluación final

Evaluación previa

Antes de la implementación del taller se les realizó una encuesta previa a los estudiantes. En esta encuesta previa, había un primer grupo de preguntas que servían para situar las características y condiciones previas de los participantes. Esas preguntas fueron:

- ¿Cuál es tu género?
- ¿Cuál es tu edad?
- ¿Cuál es tu nacionalidad?
- ¿Cuántos años llevas estudiando una lengua extranjera?
- ¿En tus clases de lengua extranjera habéis estudiado la cultura del país o países en los que se habla esa lengua?
- ¿Has vivido de forma estable (más de un mes) en algún país distinto a tu país de origen?

Figura 1
Perfil de los estudiantes

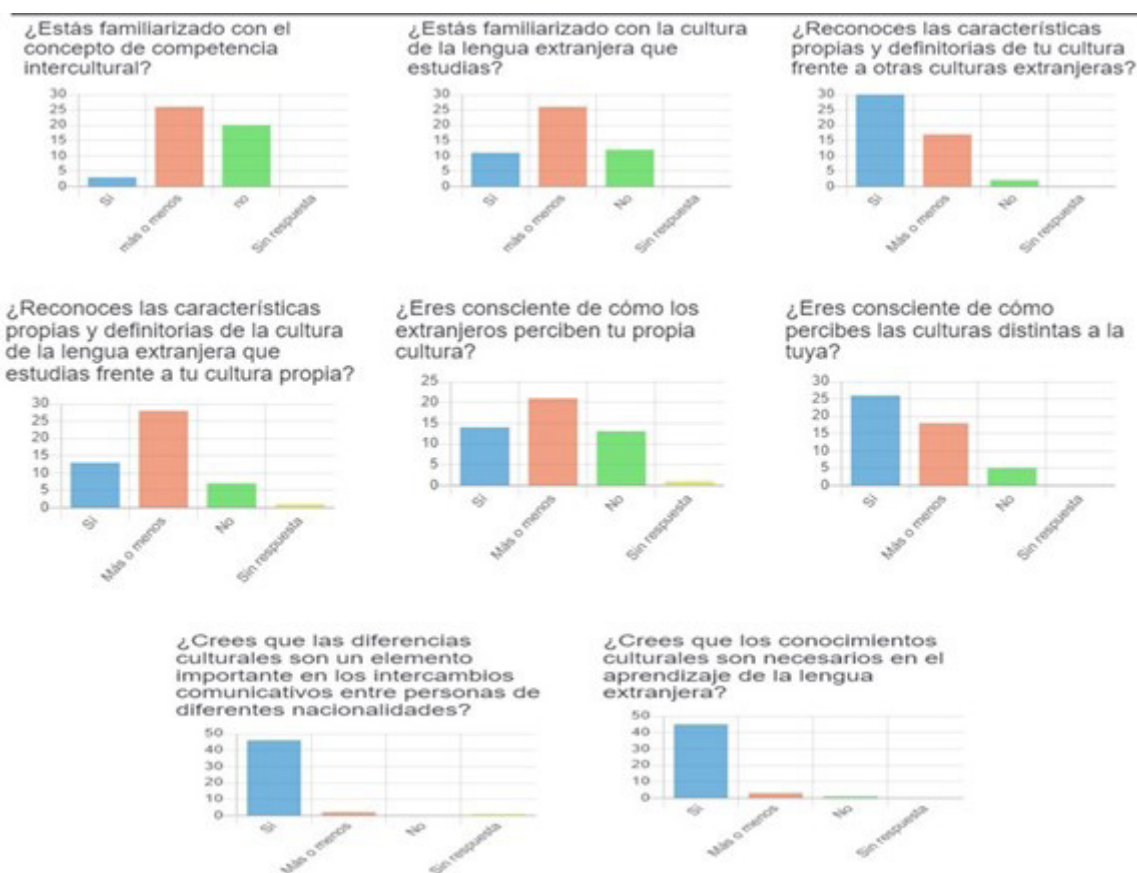


Como se puede observar en los gráficos de respuesta, los participantes del taller fueron mayoritariamente mujeres españolas de entre 18 y 20 años que no habían vivido de forma estable fuera de España. Asimismo, la mayoría de los participantes llevaba más de diez años estudiando una lengua extranjera (español o inglés dependiendo de la nacionalidad) y manifestaban que la cultura relacionada con esa lengua se había estudiado más o menos en sus clases.

El segundo grupo de preguntas estaba relacionado con sus conocimientos sobre la propia cultura y la cultura de la lengua extranjera que se estaba estudiando. Las preguntas que se les plantearon fueron las siguientes:

- ¿Estás familiarizado con el concepto de competencia intercultural?
- ¿Estás familiarizado con la cultura de la lengua extranjera que estudias?
- ¿Reconoces las características propias y definitorias de tu cultura frente a otras culturas extranjeras?
- ¿Reconoces las características propias y definitorias de la cultura de la lengua extranjera que estudias frente a tu cultura propia?
- ¿Eres consciente de cómo los extranjeros perciben tu propia cultura?
- ¿Eres consciente de cómo percibes las culturas distintas a la tuya?
- ¿Crees que las diferencias culturales son un elemento importante en los intercambios comunicativos entre personas de diferentes nacionalidades?
- ¿Crees que los conocimientos culturales son necesarios en el aprendizaje de la lengua extranjera?

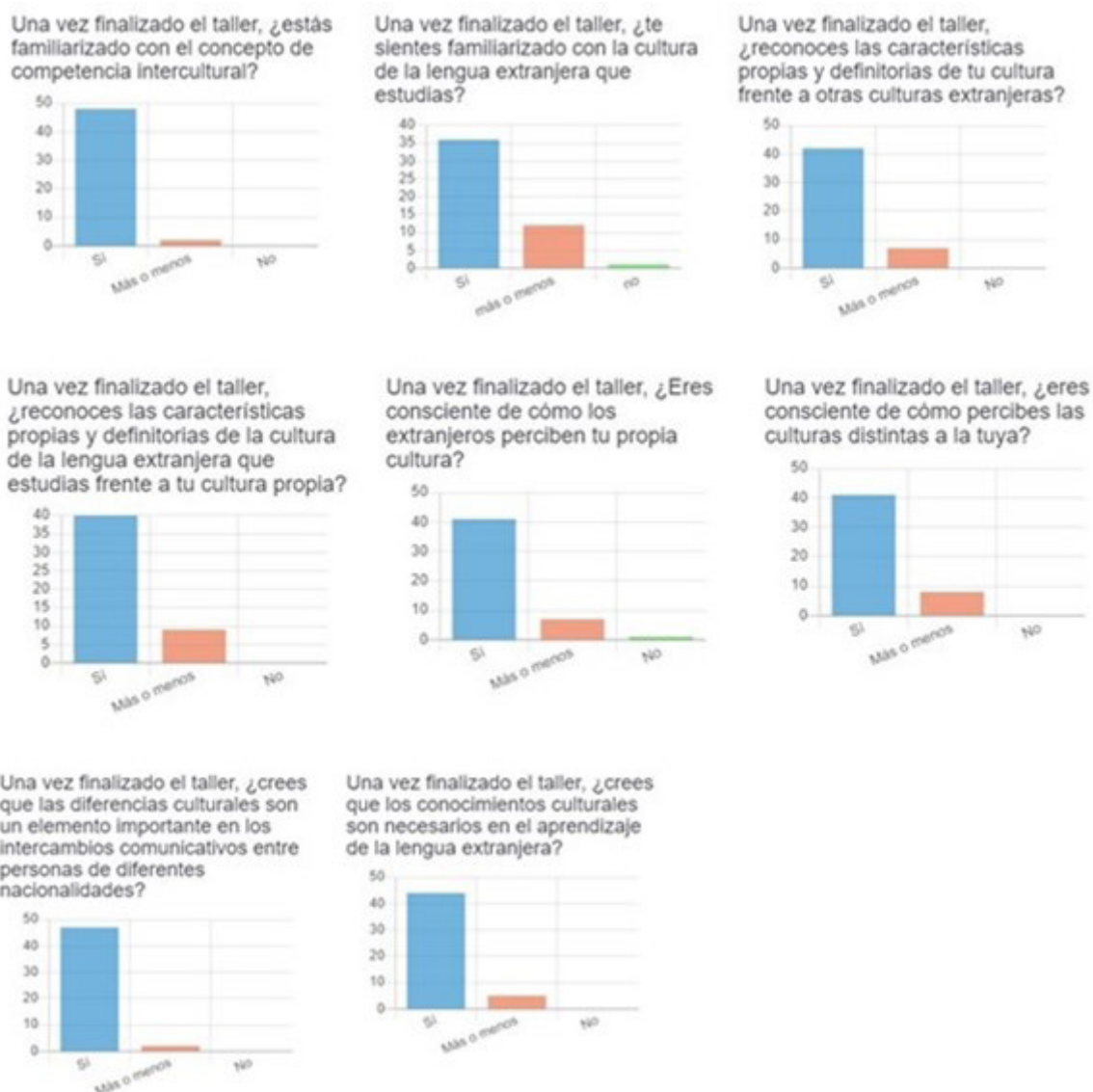
Figura 2
Respuestas evaluación previa



Tal y como muestran los gráficos, la inmensa mayoría de los estudiantes creen que la cultura es importante en los intercambios comunicativos y, por tanto, su conocimiento es necesario en el aprendizaje de lenguas. Sin embargo, la mayoría de ellos no se sienten totalmente familiarizados con la cultura de la lengua extranjera que estudian ni con la percepción que los hablantes de esa lengua extranjera tienen sobre su cultura. En esa misma línea, la mayoría de los encuestados no tiene un concepto claro sobre qué es la competencia intercultural. En otro orden, la mayoría de los sujetos declaran que son conscientes de las características de su cultura y de cómo perciben la cultura extranjera.

Una vez finalizado el taller, los estudiantes volvieron a realizar la encuesta. El grupo de primeras preguntas no se repitió, ya que no hubo cambios en los integrantes con respecto a la encuesta inicial. El grupo de segundas preguntas arrojó los siguientes resultados:

Figura 3
 Respuestas evaluación posterior



Como se puede observar, en todas las preguntas hubo una abrumadora mayoría de respuestas afirmativas.

En esta encuesta final se añadieron dos preguntas en relación con la realización del taller intercultural:

- El taller ha mejorado mi competencia intercultural.
- Me gustaría volver a hacer otro taller intercultural.

En la siguiente figura se reflejan los resultados de las respuestas, que fueron ampliamente positivas.

Figura 4
Impresiones sobre el taller



Análisis de resultados

Evaluación inicial

En primer lugar, se va a analizar los resultados de las respuestas a las preguntas que se hicieron en la encuesta previa sobre las características de los participantes del taller. En estas respuestas se observa que la inmensa mayoría de estudiantes lleva 10 años o más estudiando una lengua extranjera (español o inglés) y que, también la inmensa mayoría, nunca ha vivido de forma estable fuera de su país de origen. Esto nos da una pista sobre la importancia del trabajo intercultural en las aulas, que debe ser uno de los focos de aprendizaje de la cultura y la competencia intercultural al no tener el alumnado, en la mayoría de los casos, contacto directo con la cultura extranjera. Sin embargo, por las respuestas dadas, no parece que en las clases de lengua los estudiantes hayan tenido un aprendizaje sistemático de la cultura relacionada con la lengua estudiada. En el segundo grupo de preguntas de la encuesta inicial, se observa que

la inmensa mayoría de estudiantes son conscientes de la importancia de conocer la cultura extranjera para tener intercambios comunicativos exitosos. Esta percepción contrasta con que la mayoría de estudiantes afirma no tener un conocimiento concreto de lo que es la competencia intercultural. Esto puede ser debido a que no han trabajado el término de competencia intercultural de forma sistemática en clase, como demuestran las respuestas del bloque anterior. En relación con esta falta de trabajo en el aula de la cultura de la lengua extranjera, se pueden interpretar las respuestas en las que la mayoría de los estudiantes afirman que conocen más o menos, o directamente no conocen, los rasgos de la cultura de la lengua extranjera. Y también teniendo en cuenta este tema y estas causas se puede entender que la mayoría de estudiantes contesten que no son plenamente, o nada, conscientes de cómo los extranjeros ven su cultura propia. Como contraposición, los estudiantes son más conscientes de las características de su propia cultura y de cómo ellos mismos perciben las culturas extranjeras, aunque aun así, hay bastantes respuestas que se posicionan en la posición de “más o menos” o directamente “no”.

Evaluación final

En las respuestas de la evaluación final salta a simple vista que el taller intercultural ha ayudado a todos los participantes a mejorar sus conocimientos culturales de forma general en relación con la cultura extranjera. Se observa que las respuestas que eran mayoritariamente afirmativas en la evaluación inicial (aquellas relacionadas con la importancia de la cultura extranjera en la comunicación y las que tenían que ver con la percepción de la propia cultura) incluso han crecido en respuestas totalmente positivas. En esta misma línea, las preguntas relacionadas con el conocimiento de la cultura extranjera y la percepción de los hablantes extranjeros han experimentado un gran incremento de respuestas positivas, siendo estas mayoritarias con una amplia diferencia. Es de suponer que en directa relación con estas respuestas están los resultados de las dos preguntas que se añadieron en esta encuesta final sobre el taller en sí mismo. En ambas respuestas se aprecia que los estudiantes encontraron motivador y útil el taller en el que participaron, pues con abrumadora mayoría indicaron que el taller les había hecho mejorar su competencia intercultural y que les gustaría hacer otro taller similar.

Conclusiones

El trabajo con la interculturalidad es importante en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras. Es bien sabido que las diferencias culturales influyen en las situaciones comunicativas e influyen en la competencia comunicativa de los hablantes. Sin embargo, tal y como reflejan las respuestas de los estudiantes de este estudio, en ocasiones las diferencias culturales no se trabajan de forma sistemática en las clases de lengua.

Esta es la razón por la que es importante la realización de talleres como el que aquí presentamos. Estos talleres implican una experiencia de aprendizaje en grupos interculturales, discusiones en las que los estudiantes llegan a conclusiones sobre su propia cultura y las culturas asociadas con otras lenguas. Poniendo atención en las diferencias, y similitudes, culturales y en cómo estas afectan a nuestra comunicación, no solo mejoramos las habilidades comunicativas de nuestro alumnado, sino también su propia experiencia como estudiantes de una segunda lengua. Los resultados de las encuestas muestran que este trabajo ha sido útil, motivador y satisfactoria para los participantes.

Si se pone el foco en el dispositivo didáctico utilizado, habría que resaltar dos aspectos. El primero, la importancia de seguir una metodología científica, como es la investigación mediante el diseño, para conseguir resultados satisfactorios en la enseñanza. Como se ha indicado anteriormente, este taller se puso ya en práctica en el curso 2022-2023. A partir de la observación de su implementación por parte de los profesores y a partir del análisis de la evaluación y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, se realizaron una serie de mejoras y adaptaciones que han conducido a incrementar la adecuación y la efectividad didáctica del taller. El segundo aspecto resaltable de este taller intercultural es el hecho de no quedarse únicamente en la comparación entre culturas. Las actividades que integran esta secuencia siguen un orden que va de más abstracto a más concreto: diferencias entre culturas, diferencias culturales en la forma de afrontar situaciones comunicativas y diferencias lingüísticas que vienen determinadas por las diferencias culturales. Es importante, y útil para los estudiantes, que todo el trabajo realizado tenga una proyección real y concreta en su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

Si se pone el foco en los resultados obtenidos por el taller intercultural, tal como se ha observado en apartados anteriores, este taller ha permitido que los estudiantes aprendan sobre aspectos culturales cotidianos que están estudiando y cómo estos aspectos asociados influyen sobre la comunicación. Asimismo, es importante señalar también que el hecho de que mediante el taller tengan acceso a conocimientos culturales de primera mano mediante el intercambio

lingüístico con estudiantes extranjeros es un factor muy positivo. En cuestiones culturales, la figura del profesor debe ser la de mediador con la cultura extranjera, es decir, debe favorecer el acercamiento del alumnado a manifestaciones culturales reales y auténticas que sirvan como fuentes de referencia. Y en este caso, en que se produce un intercambio entre hablantes de lenguas y culturas distintas, se crea un ambiente altamente propicio para el trabajo con la interculturalidad.

Para concluir, es fundamental destacar que, en las sociedades del siglo XXI, cada vez más multiculturales, es esencial proporcionar a los estudiantes de idiomas extranjeros todos los recursos posibles para facilitar su integración en nuevas culturas. Esto implica, en primer lugar, ofrecerles herramientas y experiencias que les permitan desarrollar habilidades interculturales. La esencia de nuestra propuesta radica precisamente en este punto: integrar la competencia intercultural en las prácticas educativas mediante el contacto directo con hablantes de otras culturas:

Si queremos que la competencia intercultural ocupe un lugar central en nuestras prácticas docentes, es necesario diseñar más actividades relacionadas con la convivencia con otras personas o con la cooperación entre personas de diferentes culturas, de manera que se ofrezcan, al alumnado, cuantas más posibilidades posibles para que pueda reflexionar sobre realidades sociales diferentes de la propia (Martínez-Lirola 56).

Referencias bibliográficas

Consejo de Europa. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Volumen Complementario*. Publicaciones del Consejo de Europa, 2020.

España, Eduardo, et al. "Los talleres de intercambio lingüístico en la clase de ELE: Propuesta para el desarrollo de la competencia intercultural." *Aportaciones al Conocimiento Actual Desde la Enseñanza Superior*, editado por Di Vita, A., Lorenzo, C., y Onrubia, V., Octaedro, 2024, pp. 188-197.

García-Viñó, Mónica y Amparo Massó Porcar. "Propuestas para desarrollar la consciencia intercultural." *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, vol. 7, 2006, <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:73a81e3c-1f5e-4362-94a9-696ac9d9eb22/2006-redele-7-04garcia-pdf.pdf>

González Plasencia, Yeray. "Los actos de habla indirectos desde la óptica de la cultura comunicativa." *Foro de Profesores de E/LE*, vol. 11, 2015, <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/7111/9350>

Guisasola, Jenaro, et al. "Investigación basada en el diseño de secuencias de enseñanza-aprendizaje: Una línea de investigación emergente en enseñanza de las ciencias." *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 18, no. 1, 2021, p. 1-18, https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2021.v18.i1.1801

Grupo CRIT. *Culturas Cara a Cara*. Edinumen, 2006.

Instituto Cervantes. *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el Español*. Editorial Edinumen, 2006, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.html

Kramsch, Claire. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press, 1993.

Liddicoat, Anthony J. y Angela Scarino. *Intercultural Language Teaching and Learning*. Wiley-Blackwell, 2013.

Martínez-Lirola, María. "La importancia de introducir la competencia intercultural en la educación superior: Propuesta de actividades prácticas." *Revista Electrónica Educare*, vol. 22, no. 1, 2018, pp. 40-58, <https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.3>

Moreno, Rosa M. y Encarna Atienza. "Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado." *Marcoele, Revista de Didáctica de Español Lengua Extranjera*, vol. 22, 2016, pp. 1-24, https://marcoele.com/descargas/22/morenoatienza_interculturalidad.pdf

Ortiz Lara, Ismael. "El tratamiento de la cultura en ELE: Percepción del alumnado." *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, vol. 25, 2018, pp. 81-94.

Piccardo, Enrica y Brian North. *The Action-oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education*. MultilingualMatters, 2019.

Rivera, Jennifer. *Essential Guide to Intercultural Communication*. Bedford, 2009.

Sans, Neus y Lourdes Miquel. "El componente cultural: Un ingrediente más en las clases de lengua." *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, vol. 0, 2004, <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:944a0387-flca-4204-8c55-1575678f4fa8/2004-redele-0-22miquel-pdf.pdf>

Savignon, Sandra. J. *Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education*. Yale University Press, 2002.

Zanón, Javier. "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual." *Marcoele, Revista de Didáctica de Español Lengua Extranjera*, vol. 5, 2007, pp. 1-30, <http://marcoele.com/descargas/5/zanon-psicolinguistica.pdf>

Canon literario y enseñanza de español como lengua extranjera

Literary Canon and Spanish as a Second Language Teaching

Iván Sanchís Pedregosa

Iván Sanchís Pedregosa

Universidad Autónoma de Baja California

Iván Sanchís es licenciado en Filología Inglesa por la Universidad de Sevilla y realizó estudios de posgrado en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas en la Universidad de Huelva. En Julio de 2018 leyó su tesis doctoral, que versa sobre el uso de la literatura en la enseñanza de la lengua española en EE.UU. Ha trabajado en Florida International University, en la Universidad de Huelva y en la Universidad Pablo de Olavide como profesor de lengua y literatura. Combinó su trabajo doctoral con la enseñanza de español e inglés, el diseño de programas de inmersión lingüística y cultural personalizados como cursos de Idiomas en empresas y traducciones a ambas lenguas.

En la actualidad (desde 2020) trabaja como profesor de tiempo completo en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California en la ciudad de Ensenada. Además de su docencia e investigación, Iván Sanchís es el responsable de la formación continua de la facultad y de la actividad de la facultad como centro acreditado examinador del DELE del Instituto Cervantes. Dentro de su área, está trabajando en la creación de un posgrado en enseñanza de segundas lenguas. Es también miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACYT y del Grupo de Investigación en Humanidades Digitales y Español de América de la Universidad de Sevilla.

C.e.: ivan.sanchis@uabc.edu.mx

Recibido el 24/06/2024 - Aceptado el 09/09/2024

Glosas - Volumen 10, Número 7, Septiembre 2024, E-ISSN 2327-7181

Resumen

El presente artículo aborda, desde un enfoque teórico, la manera en la que el canon literario hispánico afecta a la enseñanza de español como segunda lengua. La cuestión de la selección de textos junto a la presentación editorial que estos ofrecen genera una serie de tensiones entre la didáctica y su adecuación del canon convencional a la clase de español sobre la que conviene reflexionar. Se examina también el asunto de enseñar literatura o enseñar lengua a través de su literatura como parte de la dialéctica que ha existido tradicionalmente sobre este asunto creando lo que podríamos denominar como dos estilos de enseñanza en lo que atañe al uso de la literatura como material real. Por último, se reflexiona sobre la propia competencia literaria de los profesores y cómo esta puede afectar al desempeño de la misma en los alumnos de la clase de español como lengua extranjera. Este estudio se fundamenta, principalmente, sobre las conclusiones de estudios anteriores sobre enseñanza de español en los Estados Unidos y sobre el corpus de obras literarias usado con fines didácticos recogido en el Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en la Universidad de Harvard como recurso docente.

Palabras claves

Canon literario, componente cultural, enseñanza de idiomas, español como segunda lengua, literatura

Abstract

This article addresses, from a theoretical perspective, how the Hispanic literary canon impacts the teaching of Spanish as a second language. The issue of text selection along with the editorial presentation they offer generates a series of tensions between didactics and the adaptation of the conventional canon to Spanish classes, which merits reflection. It also examines the matter of teaching literature versus teaching language through its literature as part of the dialectic traditionally existing on this subject, creating the trend of two teaching styles regarding the use of literature as authentic material. Finally, it reflects on the literary competence of teachers themselves and how this can affect its performance in students of Spanish as a foreign language class. This study is primarily based on conclusions from previous studies on Spanish teaching in the United States and on the corpus of literary works used for didactic purposes gathered in the Observatory of the Spanish Language and Hispanic Cultures at Harvard University as a teaching resource.

Keywords

Cultural input, language teaching, literature, literary canon, Spanish as a foreign language

1. A modo de introducción

Desde la perspectiva actual del concepto de literatura, y a pesar de lo que pueda parecer, las primeras representaciones textuales del lenguaje o de las formas primitivas de comunicación no fueron cantos y rezos. Según la historiadora chilena Magdalena Merbilhaa (2022), los primeros restos de lo que conocemos hoy como escritura se encontraron en la antigua Sumeria y dichos textos estaban dedicados al conteo de bienes. Se trataba de tablillas de piedra para llevar el control administrativo de bienes y posesiones. Las representaciones artísticas, lúdicas o de corte religioso llegaron poco después a través de una sólida tradición oral, pero la necesidad de controlar y dejar constancia sobre el comercio y la posesión fue la chispa que activó el motor de lo que conocemos hoy día como escritura. La capacidad de interpretar de forma convencional estos documentos tornó en la lectura y aquellos que desarrollaron estas capacidades dominaban las sociedades en las que se establecía este tipo de comunicación. Sobre ellos recaía el poder, ya que tenían el conocimiento de las cosas y conocían la historia de sus pueblos. El mundo era de los que sabían leer y escribir y, en cierta manera, así ha seguido siendo por mucho tiempo.

En lo que conocemos como mundo occidental, hasta casi la revolución industrial, la competencia lectora y escritora, el alfabetismo o la denominada “literacidad” (por calco lingüístico del inglés) era exclusivamente cultivada por las clases dominantes como la aristocracia y el clero. El resto de la población, en la mayoría de las culturas, ejercía un uso prácticamente oral de la lengua o, como mucho, un uso extremadamente rudimentario del lenguaje escrito. Así fue durante casi toda la edad antigua, media y la mayor parte de la moderna hasta que la revolución industrial necesitó capital humano preparado para los nuevos rumbos del desarrollo social. Fue entonces que se creó el concepto prusiano de la escuela como centro de preparación para el nuevo orden social. La escuela para todos, como la conocemos hoy día, fue creada para la formación de profesionales con un conocimiento básico, pero operativo para sus nuevas funciones en el trabajo de las fábricas y las empresas. Sólo aquellos que se sintieron atraídos por la reflexión sobre estos conceptos básicos alcanzaron un conocimiento más avanzado a través de la propia lectura y escritura. La erudición era la marca representativa de las clases intelectuales que encontraban hueco en una burguesía cada vez más amplia en todo el mundo, pero sobre todo en el mundo occidental. El occidentalismo y el eurocentrismo sentaron las bases y los cánones de la cultura en todas sus expresiones sociales. Las universidades en el continente americano son un claro ejemplo, ya que se fundaron sobre estos (Vilar, 2000).

Aunque en la actualidad (digamos desde el comienzo de la era de internet y el uso de las redes sociales), como podemos observar desde nuestra posición docente, no se practica mucho la lectoescritura, es evidente que quien maneja bien el lenguaje tiene una importante ventaja con respecto a los demás. Podemos ver cómo este fenómeno de falta de lectoescritura se da cada vez en más ámbitos. Desde las escuelas, pasando por las universidades y en cualquier estrato de la sociedad, incluso entre los que usan la lengua como herramienta de trabajo. Véase el caso de la mayoría de los políticos y gobernantes. Estos necesitan de un nutrido equipo técnico que redacte sus discursos porque ellos mismos ya no son capaces de articular el lenguaje de manera estructurada. Cosa que no hace mucho tiempo atrás no ocurría. Personajes como Thomas Jefferson, Benjamin Franklin, Francisco de Miranda, Winston Churchill, José Martí, José Enrique Rodó, Fidel Castro y un largo etcétera de personalidades a lo largo y ancho del mundo eran individuos con un alto nivel de erudición y se preocupaba por mantenerlo principalmente a través de la lectura y la escritura. Eran personas que, incluso improvisando, tenían un dominio claramente superior del arte de la retórica. Y no eran precisamente discursos complicados los de estos sujetos, sino que brillaban por su claridad, elocuencia y sencillez. No obstante, para muchas personas hoy día resultarían de muy difícil comprensión debido una vez más a la flagrante falta de competencia lectoescritora, entre otros motivos estrechamente relacionados con la educación escolar y familiar. En cualquier ocasión improvisada, la mayoría de los políticos actuales erran en la estructura y a veces incluso en la composición gramatical de sus enunciados por no trabajar lo suficiente con su herramienta de trabajo principal: el lenguaje. Pero, ¿cómo se trabaja el lenguaje, cómo se aprende a leer y a escribir bien? Esta es una de las preguntas clave sobre las que se sustenta este estudio.

2. Literatura, enseñanza y el delicado asunto del canon

Como estudiante de filología, siempre me ha llamado poderosamente la atención el hecho de que la enseñanza de lenguas y los estudios sobre literatura hayan estado tradicionalmente separados. Muy pocos son los casos en los que estas dos disciplinas se han unido recientemente, a pesar de que la unión de estas genera sinergias muy interesantes y productivas. Mi propia experiencia como aprendiente de lenguas y el conocimiento de otras culturas a través de las lenguas que he estudiado me ha mostrado el camino para comprender los procesos cognitivos que forman parte del aprendizaje de una segunda lengua. Una cuestión interesante sobre la que reflexionar, por tanto, es el nivel de competencia lectoescritora que el alumno trae de su lengua de origen. La profesora

Kim Potowski (2004), entre otros autores, ha desarrollado estudios que demuestran que aquellos alumnos que se aproximan a la segunda lengua con una competencia lectoescritora avanzada en su lengua de origen consiguen resultados más sólidos, realizan las tareas con mayor facilidad y son capaces de interiorizar y fijar el conocimiento de la L2 (segunda lengua) de una manera más sencilla. Según palabras del propio Felipe Pedraza durante el VII Congreso Internacional de la ASELE (Pedraza, 1998: 61):

La lengua real solo tiene dos vías para presentarse ante el estudiante:

- 1) la comunicación espontánea con los nativos, que solo es posible en un estadio avanzado del aprendizaje y en un lugar en que se hable el idioma que se pretende adquirir.
- 2) La lectura de textos literarios.

Con estas reflexiones en mente, desarrollé estudios sobre el uso de la literatura en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en los Estados Unidos. Los resultados de estos estudios vieron la luz en el libro *La huella literaria en la enseñanza de español en los Estados Unidos*¹ (Sanchís, 2021). En este trabajo se presentó una aproximación a pormenorizada sobre la tipología de obras literarias españolas editadas y publicadas para la enseñanza de español como segunda lengua en los Estados Unidos y sus consecuencias didáctico-culturales en el estudiante. Se escogió el periodo de 1890 hasta 1939 porque comprende una de las etapas de mayor interés en el desarrollo de la enseñanza de español en los Estados Unidos por el espectacular crecimiento que experimenta esta disciplina como consecuencia de algunos sucesos sociales y políticos que propiciaron su evolución. El análisis de estas ediciones didácticas indica que la mayoría de ellas confluyen en una serie de características y criterios de elección comunes que conforman un llamativo canon literario de creación intencionada y diseñado específicamente para la enseñanza de ELE en Estados Unidos. La investigación se centró en obras completas, no fragmentadas ni incluidas en antologías o cualquier otro formato en el que la obra en sí (junto con el autor) pudiera perder su identidad cultural. Esto es una cuestión muy importante, ya que, en cualquier ámbito de enseñanza de L2, existe la tendencia práctica de mutilar ciertas obras para realizar un ejercicio de lectura intensiva que aleja al alumno del contexto de la obra en la que se inserta el texto que se trabaja en clase.

Se constató, tras haber realizado una revisión de los datos relacionados con esta actividad editorial-didáctica (King y Arjona, 1939;

¹ Se tomará como punto de partida para desarrollar conclusiones posteriores a la puesta en práctica y al uso de algunas de esas obras en mis clases de ELE.

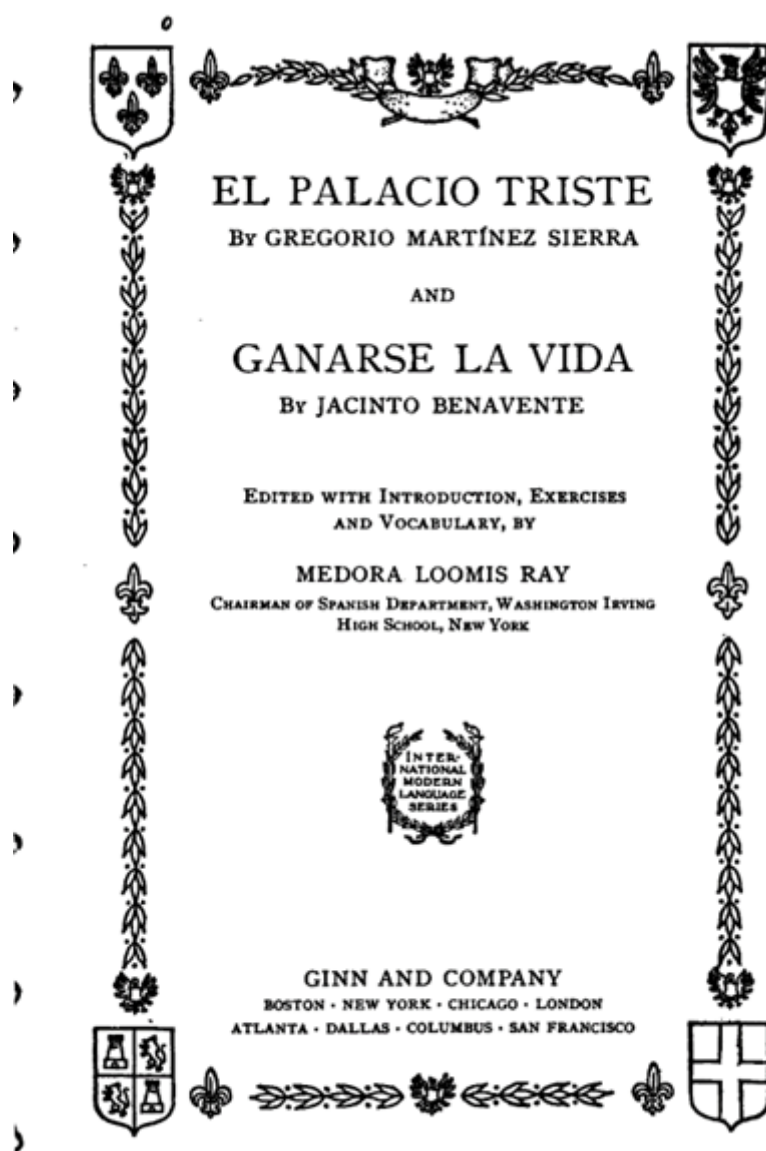
Sánchez Pérez, 1992; Vilar, 2000), que la época de mayor actividad editorial en este ámbito es la de la primera mitad del siglo XX. Por tanto, es importante destacar que, en ese periodo, se establece una nueva aproximación a la literatura desde un enfoque totalmente didáctico-instrumental. Se usa la obra literaria y la literatura de la lengua meta no solo como muestra real de esta, sino también como la manera más real de acercamiento de los alumnos a la cultura meta (Sanchís, 2021).

El uso de la literatura para la enseñanza de segundas lenguas es, ciertamente, una práctica antigua. Durante mucho tiempo, se usó el material literario como base textual para apoyar la lectura en voz alta, el dictado y como muestra para las explicaciones gramaticales, pero no había tantas ediciones dirigidas o editadas para su uso didáctico. Eran obras de uso común, aunque era el profesor quien explicaba los conceptos morfosintácticos, el léxico, la pragmática y también el que se encargaba de introducir al alumno en los temas de la obra y la historia de la cultura meta. El interés de los aprendientes de lenguas era tradicionalmente de tipo filológico —no tan instrumental como hoy día tras la evolución de los métodos de enseñanza de lenguas que se desarrollaron tras las grandes guerras del siglo XX. Debido a este interés, el canon literario español ha jugado un papel principal en la enseñanza de esta lengua. El orden establecido por este canon era, y sigue siendo en muchos casos, incuestionable y así ocurría, a rasgos generales, con todos los contenidos literarios de otras lenguas —al menos en lo que respecta a la enseñanza de ELE en los Estados Unidos. Es aquí donde se empieza a cuestionar, o más bien a obviar, la utilidad de ese canon en el ámbito didáctico de la lengua española y se opta por textos más útiles para los estudiantes. Se realiza un análisis de los intereses generales de los aprendientes de ELE en este país y se añaden elementos didácticos a las obras publicadas con tales fines.

Esta tendencia fue desarrollándose a lo largo del siglo XX hasta la actualidad. Incluso algunos profesores han creado su propio material literario o han adaptado obras de otras lenguas por su afinidad de nivel y contenido. Una costumbre muy extendida en el nivel escolar con obras infantiles y/o adaptaciones de obras más o menos canónicas a un registro más sencillo, breve y apropiado para audiencia joven². Las creaciones de obras para su uso en clase de ELE comenzaron a proliferar hasta un punto en que sería muy difícil recuperar todo el material didáctico literario existente ya que muchas de ellas son creaciones muy locales que no se pueden encontrar en bibliotecas ni cuentan con respaldo editorial. Se trata de materiales muy personales e incluso de fugaz existencia.

2 Véase el caso de la obra *Chispitas -Short Spanish Plays* de la profesora Carolina Marcial Dorado o de la adaptación de la novela alemana *Emilio y los detectives*, traducción de la novela del alemán Erich Kästner *Emil und die Detektive* (1928), traducida al español y trasladando la acción a Madrid en lugar de Berlín.

Esto es un brevísimo resumen del estudio de la situación del uso de la literatura en la enseñanza de ELE en el país donde se estudia más español como segunda lengua desde finales del siglo XIX que pretende analizar la repercusión de la literatura y sus géneros en el ámbito de ELE en los Estados Unidos, así como en la posible influencia que este grupo de obras haya podido ejercer sobre la imagen internacional de España.³ Pero entonces, volviendo al asunto que nos ocupa: ¿canon sí o canon no?



Portada de una edición didáctica de dos obras cortas arregladas para su uso en clase de ELE (Martínez Sierra G. y Benavente, J. Ginn, 1921)

³ Es importante resaltar que la primera asociación de profesores de lenguas que se fundó en el mundo fue la *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese* (AATSP) en 1917 en los Estados Unidos.

Las tensiones que se generan entre el canon tradicional y este otro que podríamos denominar didáctico, que diverge significativamente del anterior, hacen que el profesorado de español se divida entre dos tendencias principales. Canon sí, porque es lo que engrandece la cultura de la lengua meta y son las obras que todo el mundo debe conocer. Canon no, porque se trata de textos excesivamente elaborados que no son didácticos en absoluto y ralentizan el aprendizaje del alumno, así como también afectan negativamente a la motivación. Estas son las dos posturas más comunes, además de otras intermedias. Lo que es innegable es que el aprendiente de lenguas necesita trabajar con material escrito para desarrollar su competencia lectoescritora. Pero, ¿qué criterio seguir para escoger este material? ¿Cómo sabemos qué literatura es más apropiada según qué alumno? Dentro de esta división general, existen otros criterios que deben ser tenidos en cuenta a la hora de elegir textos literarios para la enseñanza de ELE y que, a priori, parece que fueron tomados en cuenta para la selección de obras y autores del periodo y lugar analizado y descrito anteriormente. Estos criterios de selección (Sanchís, 2021a) son, básicamente, los siguientes:

A. Equivalencia con el nivel del alumno. Este criterio es, quizá, el que más afecta a la tensión con el canon artístico convencional por motivos notoriamente evidentes. Es muy importante elegir contenido literario apropiado para cada nivel. En este asunto intervienen todos los criterios aquí enlistados. El grado de dificultad y de contenido debe crecer según su temática sencilla y ágil. Las obras usadas en clase de ELE deben ser preferentemente de extensión corta; por ello en muchas ocasiones se usan fragmentos importantes de ciertas obras y antologías de época, género y/o autor. Los géneros más comunes y sencillos son el narrativo o el dramático por la versatilidad de su uso en el aula, y para niveles avanzados se suele usar el texto académico obviando otros géneros más artísticos y de igual dificultad. Conviene que el autor sea fácil de identificar y también representativo de la cultura por lo que se encuentran, a veces, autores y obras muy canónicas que son editados en formato de adaptación para su mejor comprensión, aunque este tema es delicado porque la adaptación suele restar identidad cultural a la obra en cuestión. Lo mismo ocurre con el periodo histórico, que afecta directamente a la sencillez del lenguaje por el carácter diacrónico del léxico y las construcciones gramaticales. El *Plan curricular del Instituto Cervantes*, así como la *American Council for Language Teaching (ACTFL)* en el caso de los Estados Unidos, aportan orientaciones al respecto según el nivel del curso que se pretenda ofrecer.

- B. Adaptabilidad temática a la audiencia meta.** Aunque parezca baladí, este asunto representa una de las claves más importantes en el uso del texto literario en el aula de ELE. El contenido de un texto puede representar una ventaja o un obstáculo según sea apropiado para la audiencia. Es uno de los factores que más se debe tener en cuenta a la hora de elegir una obra u otra, ya que afecta directamente al interés de los alumnos. Se debe evitar el uso de obras con temas controvertidos o que sean tabú en la cultura de los alumnos hacia los que va dirigido el contenido, al igual que se deben buscar temas atractivos para fomentar ese interés. Por ejemplo, a la audiencia americana le atrae el carácter romántico de lo español y las obras de este periodo son de gran interés, sobre todo en lo que respecta al mito de Don Juan representado en la obra de José Zorrilla del mismo nombre. Por este motivo, es importante que el docente conozca bien la idiosincrasia cultural de sus alumnos para que el tema que se trate en clase, así como el enfoque de los mismos, no se conviertan en un problema que genere una bajada de motivación en el proceso de adquisición de la lengua meta. De este modo, obras como *El sí de las niñas* de Leandro Fernández de Moratín serían muy apropiadas para alumnos adolescentes⁴. El alumnado se podría ver identificado, por un lado, con los protagonistas que son adolescentes y, por otro, con el asunto principal de la obra que es la polémica de los matrimonios concertados, la libertad de elección de los implicados y las relaciones paterno-filiales. Un tema que puede parecer muy superado, pero que sigue ocurriendo en buena parte del mundo hispano. Sin embargo, una obra como *La vida es Sueño* de Calderón de la Barca o *El Quijote* de Cervantes resultaría difícil de entender por una mente de otra cultura que se está iniciando y necesitaría un conocimiento muy avanzado de nuestra lengua e historia para poder comprenderlas.
- C. Extensión.** Como se ha adelantado anteriormente, la brevedad de las obras usadas en el aula de ELE es preferible por dos motivos principales. Primero por la cuestión pragmática de falta de tiempo de posible dedicación en clase. Segundo, y no por ello menos importante, por la dificultad de asimilación de texto por parte del aprendiente de la lengua. Exponer al alumno a largos textos no ayuda a la comprensión del contenido y afecta directamente también a la motivación. Por ello, en los estudios realizados hasta ahora se observa una tendencia a la edición didáctica de comedias breves del tipo sainete o entremés, frente a la edición de novelas o textos de gran envergadura⁵. La poesía,

4 Así lo demuestra el gran número de ediciones didácticas publicadas en los EE.UU. con fines didácticos (Sanchís, 2021).

5 Incluso durante una época en la que la novela era el género por excelencia en todo el mundo occidental.

a pesar de ser breve, choca con el criterio de sencillez del lenguaje junto al género ensayístico que también suele ser de léxico muy específico y complicado para un usuario amateur en la lengua meta.

D. Género literario. Por los mismos motivos que afectan al factor de la extensión, se prefieren los géneros breves y de lenguaje sencillo, frente a otras formas más extensas y de léxico avanzado. Estas características se antojan más apropiadas para niveles superiores de conocimiento de la lengua española en el caso que nos ocupa. Se podría decir que el género narrativo es el más usado con predominio del cuento por su brevedad, aunque no se debe dejar de apreciar el valor del teatro como base para el desarrollo múltiple de las destrezas.

E. Tipo de autor. Aunque se suelen escoger autores muy representativos de la lengua española y las culturas que la sustentan, estos pueden ser más o menos apropiados según la edad, nivel y cultura a la que pertenezca el grupo al que va dirigido el material literario. Por ello un autor más contemporáneo será siempre más apropiado para un nivel más básico que uno más canónico o de género más complicado. A pesar de ello, no parece que, en la actualidad, en los Estados Unidos, se tenga en cuenta este criterio didáctico. Esto se puede observar, por ejemplo, en el listado de lecturas obligatorias para el AP Spanish Literature and Culture Examination⁶ (College Board, 2023):

Readings for AP Spanish Literature and Culture

Study of the AP Spanish Literature and Culture curriculum requires that only unabridged, full text, Spanish language versions of the required readings be used.

- Isabel Allende, "Dos palabras"
- Anónimo, "Romance de la pérdida de Alhama"
- Anónimo, *Lazarillo de Tormes* (Prólogo; Tratados 1, 2, 3, 7)
- Gustavo Adolfo Bécquer, Rima LIII ("Volverán las oscuras golondrinas")
- Jorge Luis Borges, "Borges y yo"
- Jorge Luis Borges, "El Sur"
- Julia de Burgos, "A Julia de Burgos"
- Miguel de Cervantes, *Don Quijote* (Primera parte, capítulos 1-5, 8 y 9; Segunda parte, capítulo 74)
- Julio Cortázar, "La noche boca arriba"
- Hernán Cortés, "Segunda carta de relación" (selecciones)
- Sor Juana Inés de la Cruz, "Hombres necios que acusáis"
- Rubén Darío, "A Roosevelt"

⁶ Ver listado completo en: <https://apcentral.collegeboard.org/courses/ap-spanish-literature-and-culture/course/ap-spanish-literature-culture-reading-list>

- Don Juan Manuel, *Conde Lucanor*, Exemplo XXXV ("De lo que aconteció a un mozo que casó con una mujer muy fuerte y muy brava")
- Osvaldo Dragún, *El hombre que se convirtió en perro*
- Carlos Fuentes, "Chac Mool"
- Federico García Lorca, *La casa de Bernarda Alba*
- Federico García Lorca, "Prendimiento de Antoñito el Camborio en el camino de Sevilla"
- Gabriel García Márquez, "El ahogado más hermoso del mundo"
- Gabriel García Márquez, "La siesta del martes"

En este listado se observa una clara inclinación hacia el canon convencional hasta el punto de que se solicita al candidato al examen que use "only unabridged, full text, Spanish language versions of the required readings" (solo versiones no adaptadas, completas y en lengua española).⁷ Las autoridades del College Board no parecen estar muy preocupadas por el carácter didáctico de las ediciones ni por ninguno de los criterios que aquí se detallan, sino, más bien, por una representatividad aleatoria de los diferentes grupos culturales que comparten la lengua española, así como de sus temáticas.

F. Periodo histórico-literario-artístico. Siguiendo la misma tendencia, autores/obras de periodos anteriores como el medievo son claramente más apropiados para niveles avanzados y edades adultas, mientras que la contemporaneidad junto a sus temáticas más actuales se presta más al uso en el aula escolar y/o al uso por parte de alumnos de niveles más iniciales.

G. Sencillez-dificultad del lenguaje. Este criterio de elección de material literario es el más evidente y está presente en todos los anteriores. Representa una de las claves principales a la hora de elegir contenido literario. Aunque quizá sea el más complicado de aplicar porque las obras literarias no son generalmente creadas con fines didácticos. Se trata de material auténtico. Por ello es común encontrar adaptaciones de obras que en su versión original no podrían ser usadas en absoluto en el aula de ELE, al menos en niveles básicos e intermedios.

Como vemos, todos estos criterios de selección de contenido literario están muy interrelacionados y responden siempre a las necesidades didácticas del estudiante de ELE, pero más allá del incómodo asunto del canon, existe una cuestión primordial que debería ser un requisito para todas las obras que se usen en clase, pertenezcan o no al canon convencional. Independientemente de estos criterios de

⁷ Traducción propia.

selección de lo que son las propias obras, una cuestión importante para conseguir resultados óptimos del uso de la literatura en la enseñanza de ELE es que la edición tenga una estructura didáctica. Para ello nos sirve la distribución de contenido predominante de las obras del corpus generado en este estudio que se toma de ejemplo (Sanchís, 2021: 194-195):

Los elementos que diferencian este tipo de ediciones didácticas de otras como traducciones o ediciones filológicas son claramente didácticos, siguiendo una estructura que refleja el sentido pedagógico que compone este canon. El corpus de las ediciones se distribuye, de forma general (aunque se incluyen excepciones que se verán a continuación) en secciones separadas que habitualmente se disponen según el siguiente orden:

- 1) Introducción metodológica. En este apartado se incluye información crítica sobre la obra en cuestión.
- 2) Presentación del autor, de la obra, de la cultura y la literatura española.
- 3) Cuerpo del texto.
- 4) Notas.
- 5) Vocabulario.
- 6) Ejercicios.
- 7) Excepcionalmente se incluye información sobre la serie didáctica a la que pertenece en la contraportada, lo que depende en cada caso de la editorial (como por ejemplo las series de la editorial Heath: “Modern Language Series”, “Nineteenth Century Plays”, “New-World Spanish Series”, etc.).

Existe una importante carencia actual de ediciones didácticas de obras literarias reales (no creadas de manera artificial para su uso en clase de ELE) con esta estructura que ayudarían mucho a los profesores de ELE. La contemporaneidad en este tipo de ediciones también es un rasgo que ayuda a fomentar el interés por su lectura. Aunque, a tenor de las obras que aparecen en el catálogo de AP Central como lecturas obligatorias, no parece que el carácter contemporáneo sea una preocupación para la certificación y acreditación de estos conocimientos culturales inherentes a la lengua. Esta situación es la que nos lleva a la siguiente cuestión.

3. *¿Enseñar literatura o enseñar lengua a través de su literatura?*

Como se ha apuntado anteriormente, el material textual es ineludible en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una nueva lengua. En lo que respecta a la enseñanza formal de ELE y siguiendo las pautas

marcadas por las instituciones que se encargan de la labor de difusión cultural de las culturas hispánicas, con el Instituto Cervantes a la cabeza, encontramos estas dos tendencias principales entre los académicos y profesionales. Aunque existe muy poca literatura académica sobre el tema, podríamos dividir la actividad docente relacionada con la literatura entre profesores que enseñan la literatura de una lengua y profesores que enseñan la lengua apoyándose en la literatura a través de los textos hasta ahora descritos. Dentro de estos dos grupos encuentran su lugar algunas variantes como la del profesor que enseña literatura a sus alumnos de ELE como si se tratara de alumnos con el español como primera lengua con resultados poco exitosos que no generan más que frustración entre el alumnado. También está el profesor que teoriza sobre crítica literaria frente a un grupo desorientado y, finalmente, aquel docente que en sí mismo carece de competencia literaria y no cuenta con herramientas suficientes para trabajar el material textual auténtico, por lo que se limita a usar los textos propuestos en su libro de texto sin valorar hasta qué punto el contenido puede resultar más o menos apropiado. Este último suele centrarse en la lectura intensiva sin prestar mucha atención al contenido cultural que el alumno pueda retener.

Existe un punto en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua en el que nuestra competencia literaria debería entrar en un nivel de tipo filológico, de otra forma no sería posible avanzar en el conocimiento de la lengua y cultura meta. Ese punto marca la diferencia entre el conocimiento operativo y el avanzado. Se entiende que el grueso de estudiantes de ELE, y de otras segundas lenguas (L2), se quedan en un conocimiento excesivamente instrumental que posiblemente les sirva para comunicarse, pero que no les permite alcanzar a comprender muchos aspectos de la lengua y cultura meta. Davis (1992: 359) propone lo siguiente:

La comprensión de un texto literario leído en una lengua extranjera engloba, al menos, cuatro factores. Primero, y más obvio, el éxito en la descodificación del significado literal de las palabras aisladas y las palabras combinadas en frases. Segundo, la lectura de mucha literatura requiere el reconocimiento de los referentes histórico-culturales y el contexto temporal en el que la obra fue escrita. (...) Un tercer requisito para la comprensión, postulado por Jonathan Culler, es conocido como “competencia literaria” y consiste en el conocimiento de “un grupo de convenciones literarias,” (...) Cuarto, comprender la literatura conlleva una recreación o reconstrucción del texto única en cada lector. A través de un proceso de producción de significado individual, el lector dota las a las palabras ofrecidas por el autor con sus propios sentimientos, imágenes y experiencias previas.⁸

⁸ Traducción propia.

Se trata de ese material auténtico que lleva al alumno a participar del uso de la lengua meta a través de un escenario cultural real o, al menos, lo más real posible. Este lleva al aprendiente de la lengua a un contexto cultural en el que se puede empezar a comunicar de una manera igualmente auténtica. No obstante, es muy importante saber detectar cuándo el alumno está preparado para ese input. En otras palabras, debemos ser conscientes de que ese input sea comprensible en todo momento para que el alumno no pierda la motivación, lleve un ritmo lógico de aprendizaje, adquiera el uso de la lengua y sea capaz de seguir construyendo su aprendizaje sobre una base sólida (Krashen, 2017). De igual importancia resulta saber llevar al alumno de la lectura intensiva a la lectura extensiva o voluntaria como la denomina Stephen Krashen (2004).

La bibliografía contrastada no muestra muchos resultados actuales sobre el uso de la literatura en clase de ELE. La mayoría de estos estudios se centran en la enseñanza de literatura como contenido en sí mismo, pero no en el uso de este material en clase de ELE ni en su correcto uso didáctico. Tal es el caso de las recientes aportaciones de Marta Velasco (2012; 2015) en las que toca muy directamente el asunto del canon, pero no de la instrumentalidad de la literatura en la enseñanza de ELE. Sin embargo, sí existen estudios de campo sobre los hábitos de lectura en clase de English as a Second Language (ESL), muchos de ellos basados en los amplios estudios de Krashen. En un trabajo sobre los hábitos lectores de los estudiantes universitarios de últimos cursos del grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz que serán futuros profesores de primaria, José Luis Estrada Chichón y Milagrosa Parrado Collantes (2019: 26-27) extraen, principalmente, la siguiente conclusión:

...los alumnos le dedican escaso tiempo a la lectura intensiva obligatoria y recomendada, por razones tales como la ausencia de tiempo, el *aburrimiento* y la falta de interés en relación con los textos propuestos. Así, una informante analizó esta última razón: “falta de interés, ya que la mayoría de los textos solían ser antiguos, con poca relación con nuestros intereses como docentes y a veces difíciles de comprender.”

Es muy llamativo que futuros profesores tengan esta predisposición, lo que nos lleva a la siguiente cuestión que incluye a los verdaderos responsables de aportar las claves del éxito en el uso de material literario.

4. ¿Qué pasa con los profesores?

A tenor de estos estudios y de resultados como los extraídos por Estrada y Parrado (2019), se puede deducir que la falta de competencia literaria por parte de una mayoría de profesores de lengua —ya sea de

primera o segundas lenguas— conlleva también una falta de preparación para elegir las obras literarias para usar en clase. Si no conocen la literatura de la lengua que están enseñando, difícilmente podrán realizar una selección adecuada al nivel, edad, sensibilidad cultural e interés del alumnado al que su curso va dirigido.

Esta circunstancia no se reduce a este grupo de encuestados ni a los futuros profesores de esa zona del mundo. En mi experiencia enseñando literatura a futuros profesores en distintos lugares de Europa y América, he ido observando cómo la competencia literaria de mis alumnos ha ido bajando paulatinamente. Hasta el punto de que si le pregunto hoy día a cualquiera de mis alumnos de la carrera de enseñanza de lenguas si saben quién es Benito Pérez Galdós, Christopher Marlowe, José Martí, León Tolstói, Herman Hesse o Jorge L. Borges (por poner ejemplos aleatorios), no tienen ni la más remota idea de su simple existencia. Sólo en algunos casos aislados saben de quiénes se trata o, al menos, les suena el nombre. Pero esto no sólo ocurre con autores clásicos o canónicos, sino que también pasa con autores más contemporáneos o más actuales como Roberto Bolaños, Gabriel García Márquez o Arturo Pérez Reverte. Aunque los individuos discentes no son los culpables de esta poca familiaridad con los textos y autores canónicos, ya que estos se insertan dentro de una tendencia mundial promovida por la inmediatez del consumo capitalista que hace que las actividades consideradas intelectuales se hayan desprestigiado rápidamente y se hayan posicionado en su lugar actividades multimodales de consumo masivo como las redes sociales.

Partimos entonces de una base didáctica que no es sólida, de la que no se pueden esperar resultados muy positivos. Este tipo de profesores no parten de un conocimiento sólido de la literatura y la cultura de la lengua que van a enseñar. Incluso siendo la suya propia (sin mencionar su limitada competencia gramatical, fruto, en gran medida, de esta situación). Las consecuencias de su práctica docente son homólogas en la mayoría de los casos. Hay profesores que se dan cuenta de esta falta de conocimiento y se preocupan por seguir formándose para ofrecer su conocimiento a sus alumnos. Otros, sin embargo, cuando tienen que trabajar textos literarios, porque el currículo de la escuela o institución en la que trabajan se lo exige, toman al azar obras del canon convencional confiando en que, sólo por ser obras canónicas, van a ser las que más les van a servir para su clase.

Nos encontramos con la circunstancia que se comentaba al principio. La competencia lectoescritora no está correctamente desarrollada ni siquiera en personas que tiene la lengua como herramienta de trabajo, entre las que se incluyen los profesores de lenguas y cuyo conocimiento de la literatura de la lengua que enseñan debería ser amplio. La siguiente pregunta sería ¿qué pasa con los profesores de estos profesores?, pues se puede observar que es un círculo vicioso que se ha ido cerrando durante

los últimos 40 años. Una vez más, estos individuos son víctimas de los nuevos enfoques en los sistemas educativos que se ven atrapados en este círculo vicioso sin salida. La formación en competencia literaria en etapas tempranas como la escuela primaria es débil, el nivel ha ido bajando paulatinamente. Esto ha provocado que el nivel haya tenido forzosamente que bajarse en etapas posteriores hasta llegar a la universitaria. A lo largo de todo este tiempo, aquellos que han tenido esta formación limitada desde esas etapas tempranas, son los que están dando clase de lengua hoy día. Pero la tendencia sigue a la baja. Las autoridades educativas (políticas) son las que van bajando estos niveles en los currículos de todas las etapas educativas y los profesores de profesores tenemos el mismo problema. Aunque todos los que nos dedicamos a la enseñanza de lenguas somos los protagonistas de todo el proceso, en mayor o menor medida.

5. Conclusiones

Tras esta breve revisión o bosquejo a través de diversas reflexiones sobre el uso de la literatura en clase, las conclusiones son varias. Por un lado, siendo conscientes de estas necesidades y responsables, los profesores somos, en buena parte, responsables de la formación de ese necesario canon didáctico, que debe ser específico para cada tipo de alumnado. Por tanto, canon sí, pero con cuidado y conocimiento profundo del material que se está usando. Los profesores somos los encargados de transmitir la lengua y la cultura de la lengua que se enseña como parte crucial para la comprensión de la misma. Es muy importante cuidar la imagen que se está ofreciendo a los alumnos a través de estos materiales.

En una charla de la American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (AATSP), el hispanista Norman P. Sacks (1966) dijo que los profesores de lengua somos además profesores de civilizaciones y que debemos conocer en profundidad estas civilizaciones a nivel histórico, cultural, social y artístico para poder diseñar nuestro material docente con criterio. También mencionó que, con respecto a las distintas prácticas docentes y a los materiales, no debemos dar por sentado que lo antiguo está obsoleto y por tanto no es útil, ni tampoco asegurar que lo nuevo, por ser nuevo, tampoco tiene que ser necesariamente lo mejor. Todo forma parte de la idiosincrasia cultural de los pueblos y sus lenguas llevan consigo todo el devenir histórico que ha ido forjando las identidades de sus usuarios.

Esta capacidad de interpretar y transmitir los aspectos pragmáticos intrínsecos de una cultura en la enseñanza de lenguas es algo que marca la diferencia para la excelencia docente. Aquel que sabe aprender de la

cultura de los estudiantes a los que se les va a transmitir el conocimiento de la lengua española consigue con mayor éxito que estos aprendan con facilidad sin que su paso por la etapa de la interlengua sea tedioso. La capacidad de atenuar el choque cultural de los alumnos en su proceso de adquisición marca la pauta de una buena práctica docente. La diferencia está entre enseñar un sistema de códigos (lenguaje), dejando al alumno solo frente al input cultural en el espacio de interlengua, o acompañarlo durante el proceso, hasta que alcanza la maestría de conocimiento y uso de la lengua meta. Simplemente, hacer que comprenda la lengua meta desde su propia perspectiva externa con la correcta ayuda.

Por tanto, se puede concluir que la observación constante de este tipo de cánones creados a partir de la imagen de la cultura meta que los profesores muestran a sus alumnos es objeto de análisis, ya que forma parte importante de la percepción cultural que interviene en el proceso de aprendizaje y adquisición de segundas lenguas o lenguas extranjeras.

Las proyecciones futuras de este estudio se resumen en dar continuidad al estudio de las ediciones publicadas con fines didácticos para la lengua española y en la creación de materiales apropiados para la enseñanza de ELE en función de las necesidades de los alumnos y en la correcta formación del profesorado de ELE, en el caso que nos ocupa. El material literario es siempre útil, ya sea clásico o moderno, y la correcta formación de los profesores es crucial para que el círculo vicioso se rompa a favor de los alumnos y estos pierdan el temor a la cultura de la lengua que se les está enseñando. Por último, es importante resaltar que este tipo de trabajos se pueden llevar al ámbito de la enseñanza de otras lenguas. Donde más se ha trabajado ha sido en la práctica de ESL, pero tampoco se ha profundizado demasiado en el análisis de los propios materiales culturales y su uso con aportaciones. Tal es el caso de Beutler-Greene (2019) que, en su artículo “Literature and Language Acquisition: Benefits and Challenges”, ofrece una aproximación a la enseñanza de inglés a francófonos y a la frecuencia de uso de ciertos textos frente a otros. Por tanto, el análisis del uso de los textos literarios y su influencia en la enseñanza de las lenguas nos permite tener una visión más profunda del impacto que la cultura tiene sobre los alumnos a través de estos. Aunque las nuevas tendencias de creación literaria ofrecen nuevas modalidades lingüísticas, como la introducción del cambio de código en grupos bilingües y multilingües (Callahan, 2004), es importante no perder la visión histórica del asunto que nos ocupa para comprender mejor lo que ha funcionado, lo que no y por qué.

Referencias bibliográficas

Albaladejo García, María Dolores. “Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de E/LE”. *Cervantes*, 7, 2004, págs. 37-42.

American Council for Teaching Languages (ACTFL). <https://www.actfl.org/> Consultado el 01 de mayo 2024.

AP Spanish Literature and Culture Reading List. College Board, 2024. <https://apcentral.collegeboard.org/courses/ap-spanish-literature-and-culture/course/ap-spanish-literature-culture-reading-list> Consultado el 04 de septiembre de 2024.

Beutler-Greene, Ashira. “Literature and Language Acquisition: Benefits and Challenges. Proceedings of AICED 20.” *Selected Papers in Linguistics*, M. Tănase-Dogaru (Ed.), Editura Universităţii Din Bucureşti, 2019, págs. 99-113.

Callahan, Laura. “Spanish/English codeswitching in a written corpus.” *Studies in second language acquisition*, ISSN 0272-2631, Vol. 28, N° 1, 2006, págs. 144-145.

Collie Joanne y Slater, Stephen. *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

Christy Ying Lao, S. Krashen. “The impact of popular literature study on literacy development in EFL: more evidence for the power of reading.” *System*, Volume 28, Issue 2, 2000, págs. 261-270.

Davis, James N. “Reading Literature in the Foreign Language: The Comprehension/ Response Connection.” *The French Review*, 65(3), 1992, págs. 359-370.

Estrada Chichón, José Luis y Parrado Collantes, Milagrosa. “Lectura extensiva e intensiva y aprendizaje de lenguas extranjeras.” *Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*. Vol. 7, n. 2., 2020, págs. 14-37.

King Arjona, Doris & Arjona, Jaime Homero. *A Bibliography of Textbooks of Spanish Published in the United States (1795-1939)*. Michigan: Edwards Brothers, Inc., Ann Arbor, 1939.

Krashen, Stephen. “The Case for Comprehensible Input.” *Language Magazine*. 2017. <https://www.languagemagazine.com/2017/07/17/case-for-comprehension/> Consultado el 01 de mayo de 2024.

---. *The power of Reading, Second Edition: The Insights from Research*. Libraries Unlimited, 2004.

Martínez Sierra G. y Benavente, J. *El palacio triste y Ganarse la vida*. Edited with Introduction, Exercises, and Vocabulary by Medora Loomis Ray. Ginn & Co, 1921.

Merbilhaa, Magdalena. Red Cultural. SHAKESPEARE - Curso Literatura Inglesa. Youtube, 2024. <https://www.youtube.com/watch?v=VFvJtISibSs>. Consultado el 01 de mayo de 2024.

National Foreign Languages Standard, 2024. www.actfl.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=3392. Consultado el 10 de mayo de 2024.

Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos. www.observatoriocervantes.org. Consultado el 01 de julio de 2023.

Onís, Federico de. *España en América*. Librería Villegas, Madrid, 1955.

Pedraza Jiménez, Felipe B. "La literatura en la clase de español para extranjeros." En: A. Celis y J. R. Heredia, (Coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 1998, págs. 59-66.

Plaza Velasco, Marta. "Enseñar literatura a estudiantes de E/LE. ¿Cómo diseñar un curso de Introducción a la literatura española?" *Revista Foro de profesores de E/LE*. Vol. 8, 2012.

Plaza Velasco, Marta. *Literatura y Educación Secundaria. Por una pedagogía deconstructiva*. Valencia, Tirant Humanidades, 2015.

Potowski, Kim. "Student Spanish use and investment in a dual immersion classroom: Implications for second language acquisition and heritage language maintenance." *The Modern Language Journal* 88 (1), 2004, págs. 75-101.

Sacks, Norman P. "The Making of the Hispanist." *Hispania*, Vol. 50, No. 1. American Association of Teachers of Spanish and Portuguese, 1967, págs. 23-34.

Sánchez Pérez, Aquilino. *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid, SGEL, 1997.

Sánchez Pérez, Aquilino. *Historia de la enseñanza del español como Lengua Extranjera*. Madrid: SGEL, 1992.

Sanchís Pedregosa, Iván Alberto. Catálogo literario de obras hispánicas publicadas para la clase de ELE en los EEUU entre 1890 y 1936. Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos, 2021a. <https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/es/contenido/catalogo-literario-de-obras-hispanicas>. Consultado el 01 de mayo de 2023.

---. *La huella literaria en la enseñanza de español en los Estados Unidos*. Enredars-Univ. Pablo de Olavide, 2021b.

The American Association of Teachers of Spanish and Portuguese: History. www.aatsp.org/?page=History. Consultado el 01 de mayo de 2023.

Vilar, Mar. *El español, segunda lengua en los Estados Unidos. De su enseñanza como idioma extranjero en Norteamérica al bilingüismo*. Murcia: Universidad de Murcia, 2000.

---. *La prensa en los orígenes de la enseñanza de español en los Estados Unidos (1823-1833)*. Universidad de Murcia, 1996.

VV. AA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y Anaya, 2001. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>. Consultado el 01 de mayo de 2023.

V.V.A.A. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva. Madrid, 2006.

VENTANAS



DE LA SERIE HOMENAJES

From the Tributes series

Gerardo Piña-Rosales

Gerardo Piña-Rosales nació en La Línea de la Concepción (Cádiz, España) en 1948, y emigró a Marruecos en 1956. Hizo estudios superiores en el Instituto Español de Tánger, en la Universidad de Granada y en la Universidad de Salamanca, en España. Ya en Nueva York (donde reside desde 1973), se graduó por el Queens College de CUNY y se doctoró en el Centro de Estudios Graduados de esa misma Universidad con una tesis sobre la literatura del exilio español de 1939. Desde 1981 hasta 2016 se desempeñó como profesor de literatura en la City University of New York. Es Miembro de Número de la Academia Norteamericana de la Lengua Española, y fue su director desde 2008 hasta 2018, y Correspondiente de la Real Academia Española. Es también Correspondiente de la Academia Panameña de la Lengua, Correspondiente de la Academia de Buenas Letras de Granada, Correspondiente de la Real Academia Hispanoamericana de Ciencias, Artes y Letras, y Presidente Honorario de la Sociedad Nacional Hispánica Sigma Delta Pi.

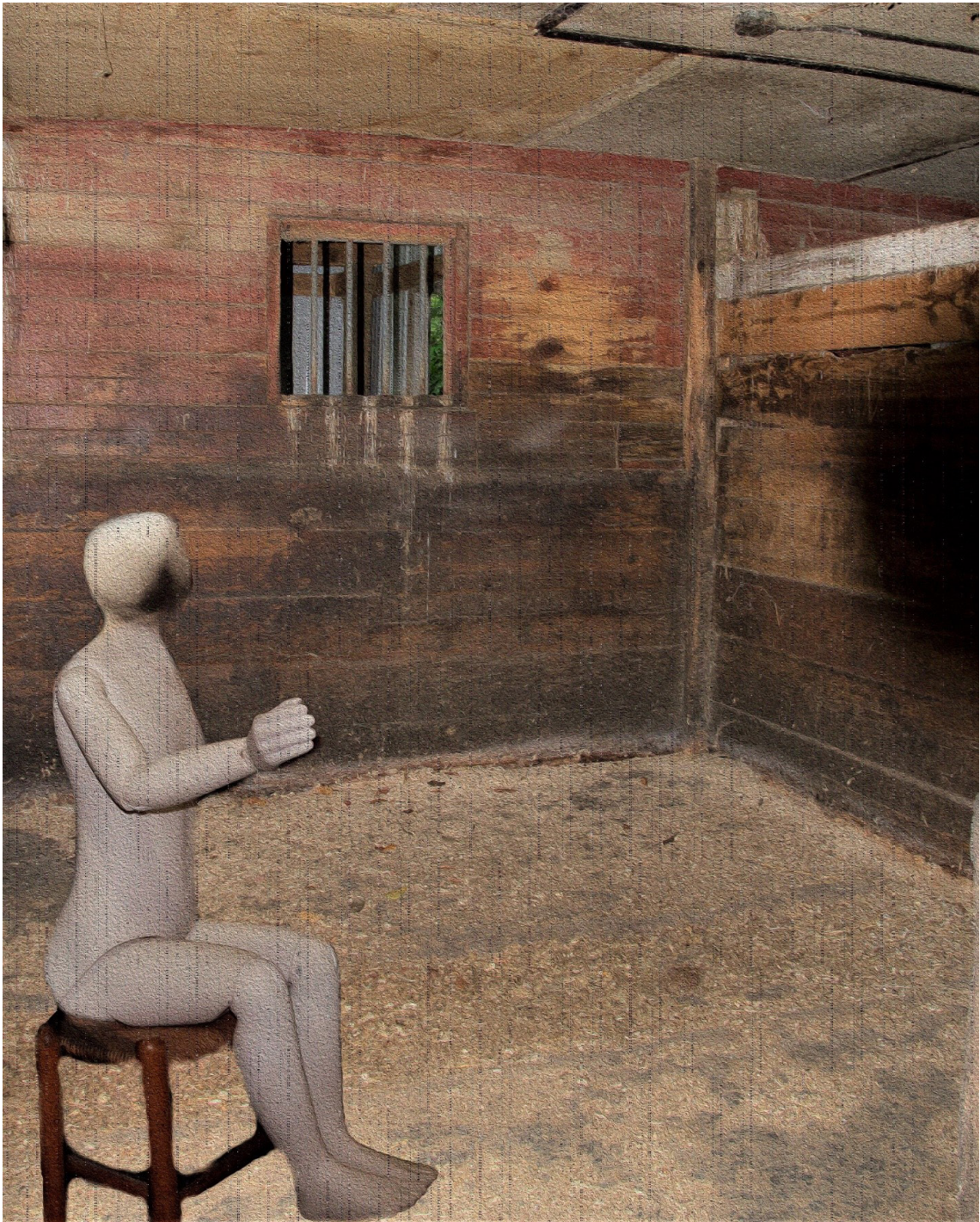
<https://www.pinarosales.com/>



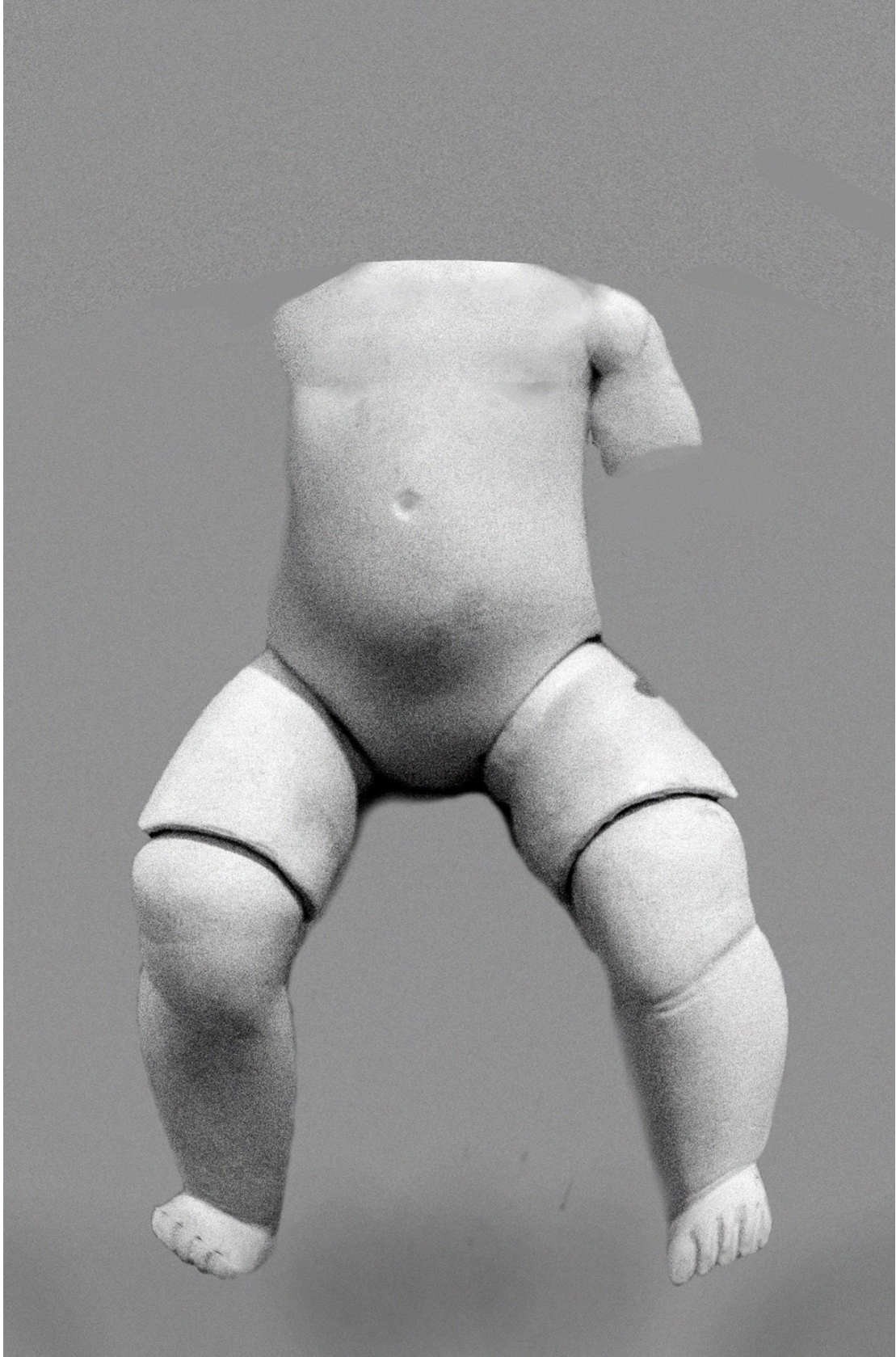
Homenaje a Edvard Munch, Noviembre 2003



Homenaje a Francis Bacon (2016)



Homenaje a Giorgio Di Chirico (2016)



Homenaje a Hans Bellmer (2017)



Homenaje a Lautrémont (2001)



Homenaje a Lewis Carroll (2022)



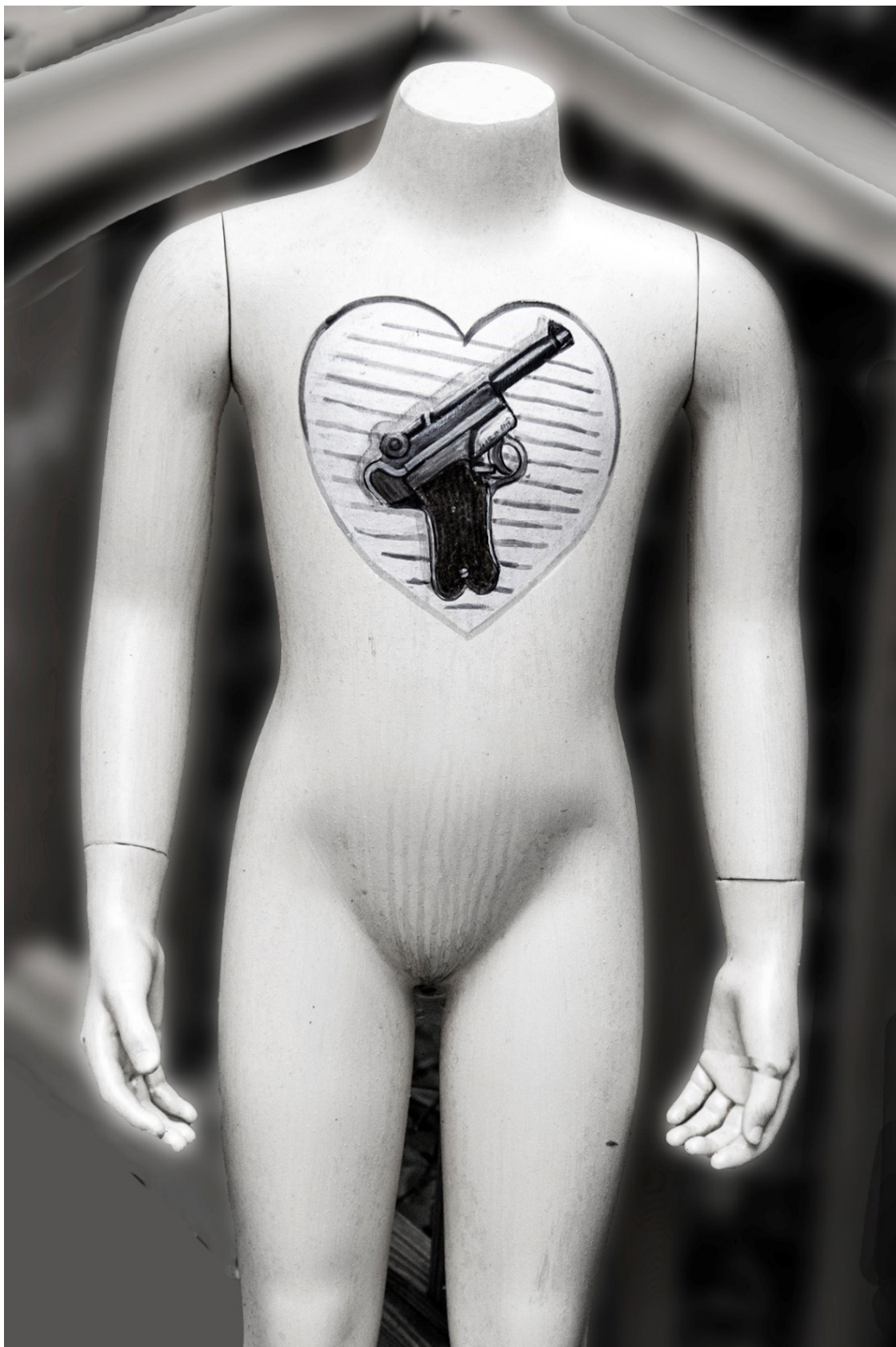
Homenaje a Luis Buñuel (2005)



Homenaje a Marcel Duchamp (2006)



Homenaje a Tristan Tzara (2006)



Homenaje a William Burroughs (2021)

RESEÑAS



Reseña *Contraste de lenguas y sus ámbitos de aplicación*

Review Contraste de lenguas y sus ámbitos de aplicación

Andrea Brandani

Andrea Brandani
Universidad de Bolonia

Andrea Brandani posee un Máster en Lenguas Modernas para la Comunicación y Cooperación Internacional por la Universidad de Bolonia. Actualmente, está llevando a cabo estudios de doctorado en el Departamento de Lenguas, Literaturas y Culturas Modernas de la misma Universidad. Su proyecto de investigación explora tanto la percepción del alumnado italófono de E/LE acerca de la variación diatópica, como las implicaciones didácticas que se derivan de ella. Además de su trabajo de investigación, también se dedica a la docencia: desde hace algunos años imparte clases de lengua española en el Departamento de Ciencias Políticas de la Universidad de Bolonia, así como en la Universidad de Mantua. Ha supervisado como codirector numerosas tesis de fin de máster en el ámbito de la asignatura de Mediación española y sigue colaborando con el mismo curso.

C.e.: andrea.brandani3@unibo.it

Recibido el 15/07/2024 - Aceptado el 02/09/2024

Glosas - Volumen 10, Número 7, Septiembre 2024, E-ISSN 2327-7181

Lucía Luque Nadal, Silvia Betti y Floriana Di Gesù (coords.).
***Contraste de lenguas y sus ámbitos de aplicación.* Sevilla:**
Editorial Universidad de Sevilla (Colección Abierta, n.º 54), 2023,
ISBN: 978-84-472-2580-4, 244 pp.

De acuerdo con las primeras dos definiciones que ofrece el *Diccionario de la lengua española* de la RAE en su versión en línea, el término *contraste* se refiere a la “acción y efecto de contrastar” y, más específicamente, a la “oposición, contraposición o diferencia notable que existe entre personas o cosas”. En el ámbito de la lingüística, el concepto de contraste y su aplicación se convierten en herramientas imprescindibles para analizar las diferencias estructurales – tanto fonéticas, morfosintácticas y léxicas como semánticas y pragmáticas, entre otras – que distinguen un idioma de otro. El estudio del contraste lingüístico, asimismo, permite desvelar cómo diversas lenguas manifiestan ideas, emociones y conceptos, exponiendo los patrones culturales, cognitivos y sociales propios de cada comunidad lingüística. En la nómina de los trabajos dedicados a este fascinante campo de investigación se inscribe “Contraste de lenguas y sus ámbitos de aplicación”, coordinado por Lucía Luque Nadal, Silvia Betti y Floriana Di Gesù. Los doce capítulos, cada uno dedicado a un tema específico, reflejan la diversidad de enfoques y metodologías aplicadas y la vitalidad de la investigación en esta área, subrayando su papel decisivo tanto para la teoría lingüística como en la práctica educativa y la comprensión intercultural. A continuación, se analizan cada una de las contribuciones, destacando los temas investigados y sus posibles implicaciones para el desarrollo futuro en este dinámico campo.

El primer artículo, “Proxemia y redes de mundo pequeño en el contraste de lenguas”, escrito por Ángel López García-Molins, examina la evolución de los estudios lingüísticos a través de un enfoque comparativo y científico. Utilizando como analogía la transición de la teoría del flogisto en química hacia la moderna comprensión de los procesos redox, López García-Molins cuestiona los enfoques estáticos de la lexicología tradicional. Propone, en cambio, avanzar hacia modelos más integrados, fundamentados en redes neuronales, para mejorar la comprensión del lenguaje. El artículo revela cómo la mente humana forma conexiones semánticas a través de redes de mundo pequeño, enfatizando la importancia de la proxemia en la creación de relaciones sinonímicas. En las personas bilingües, estas redes permiten que términos de una lengua activen circuitos que facilitan la equivalencia y transferencia a otra lengua. Aunque flexibles, estas redes siguen un patrón no aleatorio, reconfigurando conexiones preexistentes y enlazando nodos de manera novedosa.

En "Estrategias de aprendizaje de caracteres chinos utilizadas por aprendices universitarios de nivel inicial", Isabel María Balsas Ureña explora cómo los estudiantes hispanohablantes de chino como lengua extranjera (CLE) ajustan y modifican sus estrategias de aprendizaje a lo largo del tiempo, un tema relevante dada la escasez de estudios específicos en este campo. La investigación, llevada a cabo durante la pandemia¹ en un entorno semipresencial, involucró a 20 estudiantes del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada. Los resultados de las encuestas, administradas por la misma autora, revelan una evolución en las estrategias de memorización de los estudiantes, quienes pasan de centrarse en la mera repetición a emplear técnicas cognitivas más avanzadas, como el análisis de la composición de caracteres, la creación de asociaciones o la invención de historias. El artículo también ofrece recomendaciones pedagógicas, destacando la importancia de fomentar la autorregulación emocional y de implementar actividades lúdicas y colaborativas.

"Algunos problemas de sinonimia en la explotación de la serie española *La que se avecina* usada en la enseñanza del español a alumnos chinos", a cargo de Jia Yongsheng, subraya la importancia de utilizar material audiovisual en las clases de E/LE dirigidas a sinohablantes. Este recurso no solo aporta autenticidad al aprendizaje, sino que también expone a los estudiantes al uso natural y directo de la lengua española en situaciones comunicativas reales. Asimismo, la investigación muestra cómo la sinonimia, particularmente en el ámbito sexual, representa un desafío considerable para los estudiantes chinos, quienes deben aprender a distinguir matices y usos contextuales. Con base en estos hallazgos, la contribución resalta la imperiosa necesidad de que los estudiantes chinos de E/LE desarrollen una competencia más precisa en el manejo del lenguaje, especialmente en contextos donde el vocabulario es variado y complejo.

Lucía Luque Nadal, por su parte, se adentra en la fascinante complejidad de la polisemia en el aprendizaje de lenguas extranjeras en su trabajo "Estudio contrastivo de la polisemia léxica en español y chino y sus aplicaciones en el aula de ELE". En la contribución de la estudiosa se analizan diez términos polisémicos extraídos de la popular serie cómica española *La que se avecina* para evaluar si los diversos significados que estos vocablos poseen en español también se presentan en chino. Los resultados revelan que, aunque las coincidencias de significado entre ambos idiomas son limitadas, las que existen sí logran conservar el efecto

¹ A este propósito, la autora reconoce la influencia de la pandemia en los resultados obtenidos y finaliza el artículo con una invitación a expandir la investigación en contextos más habituales.

cómico en la traducción al chino. Estos hallazgos ofrecen un enfoque novedoso en la didáctica de E/LE dirigida a sinohablantes, ya que no solo se configura como una metodología contrastiva eficaz, sino que también sienta las bases para una secuenciación didáctica en la que se priorice la enseñanza de los significados más universales antes de introducir aquellos que son culturalmente más específicos.

En el marco del fascinante e inagotable campo del aprendizaje de lenguas afines se inscribe la contribución de Floriana Di Gesù, titulada “*La Fault Taxonomy*© como herramienta para la desfosilización del error en el aprendizaje del español LE por parte de italófonos”. Di Gesù adapta un método de análisis informático, estructurado en diez pasos, y lo aplica al ámbito glotodidáctico, logrando así un enfoque interdisciplinario que permite una identificación y resolución de errores más precisa y eficiente. La aplicación de la *Fault Taxonomy*© a la enseñanza de E/LE se configura, por un lado, como una herramienta poderosa para que los aprendices italófonos identifiquen y corrijan sus errores de manera más eficaz y duradera. Por otro lado, ofrece un marco de reflexión invaluable para los docentes, ya que les permite “descodificar el proceso de construcción del sistema de conocimiento del aprendiz”, un componente esencial para llevar a cabo una enseñanza eficaz.

En “Los criterios de coherencia y convergencia aplicados a la morfología verbal del catalán”, Manuel Badal presenta una perspectiva enriquecedora sobre la evolución de la morfología verbal del catalán, aportando un ejemplo significativo de contraste intralingüístico. Mediante un exhaustivo análisis de un corpus de 180,000 palabras – que abarca desde el siglo XIII hasta el XIX – el autor se centra en el estudio diacrónico de los verbos *dir* “decir” y *dur* “llevar, traer” y sus derivados, con el fin de determinar “si, en el proceso de velarización del morfema PyTA de esta clase verbal, los tiempos y las personas PyTA evolucionan al unísono o, por el contrario, el proceso de velarización se produce gradualmente.” La investigación revela que el fenómeno de velarización no se produce de manera uniforme, ya que algunas formas adoptan la extensión velar antes que otras. Los resultados obtenidos sugieren que los principios de coherencia y convergencia, si bien adecuados, deben complementarse con otras consideraciones teóricas para explicar plenamente la evolución del patrón objeto de estudio.

El trabajo de M. Amor Montané March y M. Teresa Cabré Castellví, titulado “Una nueva metodología para la prospectiva terminológica”, presenta un enfoque innovador para detectar términos neológicos en inglés que aún no cuentan con equivalentes en catalán, facilitando su incorporación al discurso especializado. La metodología se desarrolla en seis fases, comenzando con la selección de una obra que funciona como corpus textual de referencia. A partir de ahí, se extraen términos tanto del manual antiguo como del reciente, y se comparan las listas

obtenidas para identificar posibles términos neológicos. Estos candidatos se someten a una validación inicial y, posteriormente, a una revisión final por expertos, quienes confirman o no su pertinencia y carácter neológico. Como estudio piloto, se aplicó esta metodología al ámbito de la economía, comparando términos de dos ediciones del manual universitario *Essentials of Economics*. Los resultados obtenidos son alentadores y evidencian que la metodología empleada no solo es efectiva y adaptable a otros pares de idiomas, sino también aplicable a manuales de diversas especialidades.

En “La verdad está escrita en todas nuestras caras. Panorama sobre cultura, intercultura, y comunicación no verbal en la didáctica de E/LE”, Silvia Betti analiza la relevancia de la comunicación no verbal en la enseñanza de E/LE, destacando su papel esencial en un entorno de aprendizaje intercultural. Al enfatizar la importancia de integrar los elementos paralingüísticos, kinésicos, cronémicos y proxémicos junto con los componentes verbales, la autora subraya la necesidad de que los estudiantes de E/LE adquieran, por tanto, no solo la fluidez lingüística, sino también la fluidez cultural, para poder así responder de manera adecuada a las situaciones más diversas que puedan surgir y evitar el infortunio comunicativo. Para lograrlo, Betti propone, entre otras estrategias, la inclusión de actividades prácticas en el aula, como la dramatización, los juegos de rol y el visionado de material cinematográfico específico. Al sumergirse en estas experiencias, los aprendices no solo perfeccionan sus habilidades lingüísticas, sino que también cultivan un mayor respeto y comprensión por la diversidad cultural. Estos aspectos resultan imprescindibles en el aula de E/LE, ya que promueven interacciones más efectivas y empáticas, además de contribuir a la lucha contra el etnocentrismo y la xenofobia.

En su contribución “Relevancia para la lingüística general del estudio contrastivo de las lenguas orales y las lenguas de signos mediante un enfoque cognitivo y perceptivo. Aportaciones desde el español y la Lengua de signos española (LSE)”, María Amparo Montaner Montava explora fenómenos subyacentes al lenguaje, tanto en su forma signada como oral, mediante un enfoque cognitivo y perceptivo. La autora propone varios ejemplos de interés contrastivo en áreas como las relaciones actanciales, la expresión del tiempo y las relaciones entre lexemas y metáforas, resaltando cómo la manifestación mediante las lenguas de signos resulta ser más transparente y clara, debido a su base visual y espacial. Asimismo, el estudio subraya la importancia de la semántica y la pragmática para orientar la valoración de lo formal en el lenguaje.

En “¡De risa! Aproximación sociocognitiva y contrastiva a la cuantificación nominal de la risa en inglés y español”, Paloma Tejada Caller examina las estructuras pseudopartitivas asociadas con la risa

en inglés británico y español peninsular en un corpus bilingüe inglés-español, mediante un enfoque interlingüístico y cognitivo. Los resultados revelan diferencias significativas entre los dos idiomas en cuanto al tema tratado: en inglés, estas construcciones son más comunes y tienden a resaltar la cantidad de risa desde una perspectiva auditiva, mientras que en español se presta menos atención a la cuantificación exacta y se representa la risa de manera más visual. La autora señala que estos hallazgos conllevan implicaciones significativas tanto para la enseñanza como para la práctica de la traducción, y concluye destacando la necesidad de seguir profundizando en la investigación dentro de este ámbito.

“*Multiple Coordinated Wh-Questions in Spanish*”, a cargo de Marian Alves-Castro, ofrece una original contribución a un área poco explorada de la lingüística española: las preguntas múltiples con frases *Wh* coordinadas. Tradicionalmente, en español, se ha considerado que la coordinación es posible únicamente entre adjuntos, excluyendo la coordinación de argumentos. Sin embargo, este estudio desafía esa visión al demostrar que los argumentos también pueden coordinarse de manera aceptable en estas estructuras. Al cuestionar las teorías sintácticas tradicionales - tanto bicausales como monocausales - la autora propone nuevas y prometedoras direcciones para el futuro del campo de estudio elegido y logra llenar un vacío en la literatura existente.

Cierra el volumen Juan Thomas con su trabajo “Un estudio contrastivo de anglicismos en algunas lenguas románicas de EE. UU.”. En la investigación se comparan, basándose en bibliografía seleccionada, los préstamos léxicos del inglés presentes en el gallego norteamericano (también conocido como “barallete”) con los anglicismos que forman parte del repertorio lingüístico de comunidades bilingües en EE.UU. que hablan idiomas derivados del latín, como el italiano, el rumano, el francés de Luisiana y el español. El estudio destaca que, aunque las lenguas románicas en contacto con el inglés han experimentado un contacto lingüístico similar, los factores socioculturales, históricos y geográficos han desempeñado un papel decisivo en el iter de adquisición y adaptación de determinados términos, ofreciendo una perspectiva matizada e innovadora sobre el proceso de préstamo léxico.

En conclusión, la obra “*Contraste de lenguas y sus ámbitos de aplicación*” destaca como una contribución sólida y multidisciplinaria en el campo del análisis contrastivo en lingüística. La diversidad de enfoques y metodologías presentadas en el volumen no solo amplía el panorama académico en torno a este tema, sino que también invita a futuras investigaciones en campos afines, consolidando su relevancia en el ámbito de los estudios lingüísticos. El volumen, además de enriquecer la comprensión teórica de fenómenos lingüísticos complejos, propone aplicaciones prácticas para la enseñanza, lo que lo convierte en una referencia esencial tanto para los investigadores como para los docentes.

Referencias bibliográficas

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea]. <https://dle.rae.es>. Consultado el 10 de julio de 2024.

NORMAS EDITORIALES



Normas de publicación

Misión

La revista *Glosas* (ISSN 2327-7181), fundada en 1994 como órgano periódico de la Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE), tiene por misión el estudio del español *de y en* los Estados Unidos y temas conexos, sin olvidar los problemas de la traducción.

Periodicidad y requisitos¹

A partir del nº2 del vol. 9 de marzo de 2017 *Glosas* aparece semestralmente (marzo y septiembre). Para ser publicables, las colaboraciones (artículos sobre el español *de y en* los Estados Unidos-, reflexiones sobre temas conexos, bilingüismo y/o diglosia en los Estados Unidos, etc.), se someterán a la evaluación a ciegas de dos evaluadores y se ajustarán a las siguientes condiciones:

1. estar redactadas en español,
2. ser originales,
3. no haber sido difundidas antes por Internet,
4. ni postuladas simultáneamente a otras publicaciones.

Envío

El autor remitirá su colaboración en español a glosas.anle@gmail.com y/o s.betti@unibo.it indicando su nombre completo y sus datos de contacto, es decir, direcciones postal y electrónica, teléfonos, centro de trabajo y especialidad profesional. *Glosas* le acusará recibo, también vía correo electrónico.

Formato

El autor adaptará su texto a la plantilla “Word (Anexo I)”.

Palabras clave

Se seleccionarán cinco palabras clave en español y cinco en inglés.

Citas y referencias bibliográficas

Para la redacción de citas y de referencias bibliográficas ver el apartado.

¹ *Glosas* se publicaba al principio con frecuencia trimestral. A partir del nº 6 de diciembre de 2014 empezó a aparecer con frecuencia cuatrimestral hasta el n.1 del vol. 9.

Proceso de evaluación

El Consejo científico es el órgano que decide qué artículos serán publicados en *Glosas*, a partir de las observaciones del Comité editorial que, de acuerdo con una revisión ciega por pares, propondrá a los evaluadores externos a la revista la publicación o no del artículo. Las fases del proceso editorial son las siguientes:

Recepción de las propuestas. En esta fase se comprueba si los artículos recibidos cumplen con las normas de publicación indicadas por *Glosas* o no. *Revisión por pares (a ciegas).* El artículo es enviado, de forma anónima, a dos miembros del Consejo científico que aconsejarán la publicación o no del artículo.

Análisis de los evaluadores externos. Aquellos artículos que hayan sido evaluados favorablemente o cuyos análisis presenten discrepancias entre los dos revisores, serán enviados a dos evaluadores externos.

Decisión sobre la publicación o no del artículo. A la vista de las opiniones realizadas por parte de los evaluadores externos, se decidirá la publicación o el rechazo del artículo.

Se notifica al autor por correo electrónico la aceptación o no de su trabajo.

Derechos

La propiedad de los textos publicados corresponde a sus autores. Los artículos y documentos cedidos a *Glosas* se entiende que lo son gratuitamente. El contenido de los artículos podrá ser reproducido siempre que se cite la procedencia y se solicite la autorización a la revista.

Los autores de los trabajos son los responsables de obtener la debida autorización para incluir textos e imágenes de otras obras así como de citar su procedencia.

En el Anexo 2 se recoge la carta de presentación y cesión de derechos de propiedad intelectual que deberán firmar los autores una vez que su propuesta haya sido aceptada.

Contactos

Para consultas e informaciones, manden un correo electrónico a glosas.anle@gmail.com y s.betti@unibo.it.

Anexo 1

ISSN: 2327-7181

Título del artículo: en español e inglés

Nombre y apellidos del autor/a

Institución a la que está vinculado

Correo electrónico

Biografía del autor: *de, aproximadamente, 250 palabras.* Lora, cursiva, 12 puntos, alineación justificada, interlineado simple.

Resumen (español): Breve resumen del artículo, de aproximadamente 250 palabras. Lora, 10 puntos, alineación justificada, interlineado simple.

Abstract (English): Short abstract of the article, about 250 words. Lora, 10 points, justified alignment, 1 spacing.

Palabras clave en orden alfabético: Palabra, palabra, palabra, palabra, palabra... (5)

Keywords (5) in alphabetical order: Keyword, keyword, keyword, keyword, keyword... (5)

Normas editoriales

Las normas editoriales siguen la octava edición MLA:

https://owl.purdue.edu/owl/owl_en_espanol/estilo_MLA/formato_mla_y_guia_de_estilo.html

Ensayos: Todos los aportes propuestos deberán ser originales e inéditos tanto impresos como en soporte electrónico y presentados en el programa Word. Se enviarán a la siguiente dirección: glosas.anle@gmail.com y s.betti@unibo.it.

El texto debe enviarse listo para su edición.

***Glosas* no se hace responsable de las ideas vertidas por los autores.**

Páginas: tamaño 215 x 280 mm.

Márgenes: En los cuatro bordes 2,5 cm.

Interlineado: Interlineado simple en todas las páginas y sin numerar.

Alineación: Justificar el texto.

Sangría y párrafos: 0,5 cm. (sangrados automáticos). No dejar espacios de interlínea entre los párrafos.

Título artículo en español: Lora, 18 puntos, sin subrayar, centrado, interlineado simple. Mayúscula solo en la primera palabra.

Título artículo en inglés: Lora, 14 puntos, en cursiva, sin subrayar, centrado, interlineado simple. Mayúscula solo en la primera palabra.

Autor: A un espacio del título del trabajo, alineado al margen derecho, en Lora, 12, en negrita, el nombre y apellido del autor. En la siguiente línea, la afiliación institucional sin abreviaturas, en Lora, 12, en cursiva.

Datos personales: Todos los autores deberán enviar en archivo electrónico aparte un CV breve de, aproximadamente, 250 palabras y que contenga: nombre, apellido, correo electrónico, dirección postal (no institucional), títulos, afiliación institucional, publicaciones recientes, distinciones y sitio Web en caso que posea.

Estructura del texto: Según corresponda podrá incluir introducción, desarrollo y conclusión. En el interior del trabajo:

- Títulos parágrafos: Lora, 14, en negrita.
- Subtítulos: Lora, 13, en cursiva, sin numeración.
- Texto: Lora, 13.
- Citas: Lora, 13.
- Citas extensas: Lora, 11, en línea aparte, con sangría a ambos lados (4 ptos.) y sin comillas.
- Notas a pie de p.: Lora, 10.

Tablas, figuras, esquemas, ilustraciones: En la medida de lo posible irán al final del trabajo. En caso de ser necesario intercalarlas en el texto se indicará entre paréntesis “Insertar tabla (figura, esquema, etc.)” y su número. Las mismas acompañarán por separado al manuscrito y numeradas en forma consecutiva.

Fotografías: Se aceptan fotografías solamente digitales y de alta resolución.

Notas al pie: Se enumeran en el orden en que aparecen en el manuscrito, en números arábigos, y estarán ubicadas a pie de página en Lora, 10 puntos. No se emplearán sangrías. No se utilizarán para referencias bibliográficas. Su número se limitará al mínimo indispensable para comentarios que no puedan ser incorporados al texto del artículo.

Referencias bibliográficas en el cuerpo del trabajo: Se coloca entre paréntesis el año y el número de página correspondiente.

Citas: Las citas que tengan una extensión menor a 4 líneas, aparecerán entre comillas en el cuerpo del texto, y se emplearán comillas (“”), **no** paréntesis angulares ("""). Los signos de puntuación van **después** de las comillas, paréntesis o llamadas a nota. **En las citas con una extensión mayor se utilizará el sangrado (4 ptos.),** con dos retornos. Si se omite parte de una cita, deberá marcarse la elipsis con [...]. Cuando se precisen comillas dentro de una cita entrecomillada, se utilizarán comillas sencillas ("). Para indicar la procedencia de una cita en el texto, en el caso de que en la sección **Referencias bibliográficas**, Lecturas complementarias, etc., aparezca solo una obra de ese autor, se señalará entre paréntesis el apellido y, con un espacio de separación y sin coma, el año y, con dos puntos, el número de la página correspondiente.

Ej. (Dumitrescu 2015: 20)

Bibliografía: Ver el apartado **Referencias bibliográficas**.

Apéndice: Se acompañarán por separado al manuscrito y numerados en forma consecutiva.

Resumen y Abstract: El resumen será preciso, informativo y de naturaleza concisa que refleje el propósito y el contenido del trabajo. La extensión máxima será de 250 palabras con interlineado simple y texto justificado.

Palabras Clave y Keywords: Cinco palabras y sus equivalentes en inglés, en orden alfabético.

Referencias bibliográficas

La lista de obras citadas, sugeridas o recomendadas aparecerá después del texto (tamaño de letra 12) y **seguirá la octava edición MLA:**

https://owl.purdue.edu/owl/owl_en_espanol/estilo_MLA/formato_mla_y_guia_de_estilo.html

Se indicará con el encabezamiento **Referencias Bibliográficas** (tamaño de letra 14).

a. Las referencias de **libros citados** seguirán el formato siguiente: Apellidos [coma], Nombre [punto]. *Título de la obra en cursiva* [punto]. Editorial [coma], fecha [punto].

Ej. Fishman, Joshua. *Do Not Leave Your Language Alone: The Hidden Status Agendas Within Corpus Planning in Language Policy*. Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

b. Las referencias de **artículos en revistas** deberán seguir el formato siguiente: Apellidos [coma], Nombre [punto]. [comillas] “Título del artículo [comillas y punto]”. *Título de la revista en cursiva* [coma], vol [punto] Volumen de la revista en arábigos [coma], No [punto]. Número de la revista en arábigos [coma], Fecha de publicación [coma], págs [punto]. número de la página donde comienza el artículo [guión]- número de la página donde termina el artículo [punto].

Ej. López García-Molins, Ángel. “Bosquejo de historia de la norma lingüística del español a la luz de la irrupción del español de EE. UU.”. *Glosas*, vol. 9, no. 1, 2016, págs. 17-40.

c. Las referencias de **artículos o capítulos de libros** deberán seguir el formato siguiente: Apellidos [coma], Nombre [punto]. [comillas] “Título del artículo [comillas y punto]”. *Título del libro en cursiva* [coma], Función del encargado de la edición (editado por, coordinado por, seleccionado por, ...) Nombre(s) y Apellido(s) del encargado de la edición [coma], editorial [coma], fecha [coma], págs [punto]. número de página donde comienza el artículo [guión]-número de página donde termina [punto].

Ej. Otheguy, Ricardo. “El llamado espanglish”. *Enciclopedia del español en los Estados Unidos*, coordinado por Humberto López Morales, Instituto Cervantes-Santillana, 2009, págs. 222-247.

d. Si una obra tiene más de un autor, se utilizará el siguiente formato: Apellidos del primer autor [coma], Nombre del primer autor y Nombre y Apellidos del segundo autor.

Ej. Escobar, Anna María y Kim Potowski. *El español de los Estados Unidos*. Cambridge, Cambridge University Press, 2015.

Si hay tres o más autores, enumere solo el primer autor seguido de la frase *et al.* (Latín para "y otros") en lugar de los nombres de los autores posteriores. (Tenga en cuenta que hay un período después de "al" en "et al." También tenga en cuenta que nunca hay un período después de "et" en "et al.").

Ej. Alderson, J. Charles *et al.* *Language test construction and evaluation*. Cambridge, Cambridge University Press, 1995.

e. Si hay varias obras de un mismo autor, su apellido y nombre aparecerán en la referencia de la primera obra. En las restantes, se pondrán tres guiones seguidos, punto y un espacio.

Ej. ---. *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Arco Libros, 2010.

Web

f. Al citar un sitio web completo, siga el mismo formato anterior, pero incluya un nombre de compilador si no hay un único autor/a disponible.

Incluya autor/autora o nombre del compilador/compiladora (si está disponible) [punto]. Nombre del sitio [punto]. Número de versión (si está disponible) [coma], Nombre de la institución / organización afiliada al sitio (patrocinador o editor/editora) [coma], fecha de creación del recurso (si está disponible) [coma], DOI (preferido), de lo contrario incluya un URL o un enlace permanente [punto]. Fecha de acceso (si corresponde) [punto].

Nombre del editor/a, autor/a o compilador/a (si está disponible) [punto]. Nombre del sitio [punto]. Número de versión [coma], nombre de la institución / organización afiliada al sitio (patrocinador/a o editor/a) [coma], fecha de creación del recurso (si está disponible) [coma], URL, DOI o enlace permanente [punto]. Fecha de acceso (si corresponde) [punto].

Ej. La familia de sitios de Purdue OWL . The Writing Lab y OWL en Purdue y Purdue U, 2008, owl.english.purdue.edu/owl. Consultado el 23 de abril de 2008.

Ej. Felluga, Dino. Guía de teoría literaria y crítica. Purdue U, 28 de noviembre de 2003, www.cla.purdue.edu/english/theory/. Consultado el 10 de mayo de 2006.

Anexo 2

Carta de presentación y cesión de derechos de propiedad intelectual

- Título del artículo
- Palabras clave
- Nombre y apellido del autor/a
- Filiación institucional
- En su caso
 - Presentado parcialmente como comunicación al “XX Congreso XXX”,
Ciudad, País, Fecha.
 - Proyecto subvencionado n°..... (todos los datos) del organismo
(Ministerio, organismo internacional...)
- Institución responsable
- Instituto o Facultad
- Universidad de XXX
- Ciudad, País
- Datos del autor/a
- Nombre y apellido
- DNI
- Dirección postal personal
- Teléfono
- Correo electrónico

Asimismo cedemos a título gratuito a la Revista los derechos de explotación de la propiedad intelectual del presente trabajo y, en especial, los derechos de reproducción, distribución, transformación en cualquiera de sus modalidades y comunicación pública de dicha obra. La correspondiente cesión revestirá el carácter de no exclusiva (o exclusiva si se desea difundirlas con exclusividad o ceder la explotación de la obra a otro) se otorgará para un ámbito territorial mundial y tendrá una duración equivalente a todo el tiempo de protección que conceden a los autores, sus sucesores y derechohabientes las actuales leyes y convenciones internacionales propias de la materia de propiedad intelectual y las que en lo sucesivo se puedan dictar o acordar, prorrogables automáticamente por períodos iguales, salvo denuncia expresa por alguna de las partes en los dos meses anteriores a la fecha del vencimiento.

Los derechos de explotación citados se cederán en todas sus modalidades de explotación y en particular en las que a continuación se detallan:

a) Respecto al derecho de reproducción, la reproducción total o parcial en forma gráfica, sonora, visual y audiovisual, o cualquier otra forma en todo tipo de soportes, ya sea dicha reproducción efectuada por procedimientos analógicos, digitales o cualesquiera otros.

b) Respecto al derecho de distribución, su venta, alquiler, préstamo o cualquier otra forma de puesta a disposición del público.

c) Respecto al derecho de comunicación pública, su puesta a disposición al público por medios alámbricos o inalámbricos, de forma que los miembros de ese público puedan acceder a dicha obra desde el lugar y en el momento que cada uno de ellos elija, así como el acceso público en cualquier forma a la obra incorporada a una base de datos, aunque dicha base no esté protegida por el derecho de autor.

d) La cesión de los derechos antes mencionados no alcanzará a las modalidades de utilización o medios de difusión inexistentes o desconocidos al tiempo de la cesión. Si en un futuro *Glosas* quisiera explotar los derechos por una nueva modalidad o por un nuevo medio actualmente desconocido, lo comunicará a su cedente o, en su caso, a sus herederos, entendiéndose que queda prestada su total conformidad, si en un plazo de quince días no hacen reserva alguna.

Fecha y firma del autor/a:

CÓDIGO ÉTICO EN GLOSAS

Glosas como revista de excelencia internacional se inspira en el código ético del Comité de Ética de Publicaciones (COPE - Comité on Publication Ethics: http://publicationethics.org/files/Code_of_conduct_for_journal_editors_1.pdf), dirigido tanto a editores como a revisores y autores.

Compromisos de los Autores

- *Originalidad y plagio*: Los autores de manuscritos enviados a Glosas aseguran que el trabajo es original. Además confirman la veracidad de los datos, esto es, que no se han alterado los datos empíricos para verificar hipótesis.
- *Publicaciones múltiples y/o repetitivas*: El autor no debe publicar artículos en los que se repitan los mismos resultados en más de una revista científica. La propuesta simultánea de la misma contribución a múltiples revistas científicas es considerada éticamente incorrecta.
- *Lista de fuentes*: El autor debe proporcionar la correcta indicación de las fuentes y los aportes mencionados en el artículo.
- *Autoría*: En cuanto a la autoría del manuscrito, los autores garantizan la inclusión de aquellos studiosos que han hecho una contribución científica e intelectual significativa en la conceptualización y la planificación del trabajo como en la interpretación de los resultados y en la redacción del mismo. Al mismo tiempo se han jerarquizado los autores conforme a su nivel de responsabilidad e implicación.
- *Conflicto de intereses y divulgación*: Todos los autores están obligados a declarar explícitamente que no hay conflictos de intereses que puedan haber influido en los resultados obtenidos o las interpretaciones propuestas. Los autores también deben indicar cualquier financiación de agencias y/o de proyectos de los que surge el artículo de la investigación.
- *Errores en los artículos publicados*: Cuando un autor identifica en su artículo un importante error o una inexactitud, deberá inmediatamente informar a los editores de la revista y proporcionarles toda la información necesaria para listar las correcciones pertinentes en la parte inferior del mismo artículo.
- *Responsabilidad*: todos los autores aceptan la responsabilidad de lo que se ha escrito. Los autores se comprometen también a que se ha realizado una revisión de la literatura científica más actual y relevante del tema analizado, teniendo presente de forma plural las diferentes corrientes del conocimiento.

Compromisos de los Revisores

- *Contribución a la decisión editorial:* La revisión por pares es un procedimiento que ayuda a los editores para tomar decisiones sobre los artículos propuestos y también permite al autor mejorar la contribución enviada para su publicación. Los revisores asumen el compromiso de realizar una revisión crítica, honesta y constructiva.
- *Respeto de los tiempos:* El revisor que no sienta competente en la temática a revisar o que no pueda terminar la evaluación en el tiempo programado notificará de inmediato a los editores. Los revisores se comprometen a evaluar los trabajos en el tiempo menor posible para respetar los plazos de entrega, dado que en *Glosas* los límites de custodia de los manuscritos en espera son limitados.
- *Confidencialidad:* Cada manuscrito asignado debe ser considerado como confidencial. Por lo tanto, estos textos no se deben discutir con otras personas sin el consentimiento expreso de los editores.
- *Objetividad:* La revisión por pares se realizará de manera objetiva. No se considera adecuado ningún juicio personal sobre los autores de las contribuciones. Los revisores están obligados a dar razones suficientes para sus valoraciones. Los revisores entregarán un informe crítico completo con referencias adecuadas según protocolo de revisiones de *Glosas* y las normativas públicas para los revisores; especialmente si se propone que el trabajo sea rechazado.
- *Visualización de texto:* Los revisores se comprometen a indicar con precisión las referencias bibliográficas de obras fundamentales posiblemente olvidadas por el autor. El revisor también debe informar a los editores de cualquier similitud o solapamientos del manuscrito con otros trabajos publicados.
- *Conflicto de intereses y divulgación:* Información confidencial o información obtenida durante el proceso de revisión por pares debe considerarse confidencial y no puede utilizarse para propósitos personales. Los revisores solo revisan un manuscrito si no existen conflictos de interés.

Compromisos de los Editores

- *Decisión de publicación:* los editores garantizarán la selección de los revisores más cualificados y especialistas científicamente para emitir una apreciación crítica y experta del trabajo.
- *Honestidad:* los editores evalúan los artículos enviados para su publicación sólo sobre la base del mérito científico de los contenidos, sin discriminación de raza, género, orientación sexual, religión, origen étnico, nacionalidad, opinión política de los autores.
- *Confidencialidad:* los editores y los miembros del grupo de trabajo se comprometen a no divulgar la información relativa a los artículos enviados para su publicación a otras personas que no sean autores, revisores y editores. Los editores y el Comité Editorial se comprometen a la confidencialidad de los manuscritos, sus autores y revisores, de forma que el anonimato preserve la integridad intelectual de todo el proceso.
- *Conflicto de intereses y divulgación:* los editores se comprometen a no utilizar en sus investigaciones contenidos de los artículos enviados para su publicación sin el consentimiento del autor.
- *Respeto de los tiempos:* los editores son responsables máximos del cumplimiento de los límites de tiempo para las revisiones y la publicación de los trabajos aceptados, para asegurar una rápida difusión de sus resultados. Se comprometen a cumplir los tiempos publicados (máximo de 30 días en la estimación/deestimación desde la recepción del manuscrito en la Plataforma de Revisión) y máximo 150 días desde el inicio del proceso de revisión científica por expertos). Asimismo, los trabajos no permanecerán aceptados sin publicarse en listas de espera infinitas más allá del tiempo justo para su edición en el siguiente número.
- *Glosas* **es una revista sin fines de lucro. No se cobra por la recepción de los manuscritos.**

INDEXACIÓN



SERVICIOS DE EVALUACIÓN Y RANKINGS

[CIRC](#) - Clasificación Integrada de Revistas Científicas



[ERIH PLUS](#) - European Reference Index for Humanities and the Social Sciences



[LATINDEX](#) - Catálogo



[MIAR](#) - Matriz de Información para el Análisis de Revistas



BASES DE DATOS

[ASALE](#) - Asociación de Academias de la Lengua Española



[BASE](#) - Bielefeld Academic Search Engine



[CARHUS PLUS +](#) - Sistema de clasificación de revistas científicas de los ámbitos de las Ciencias sociales y Humanidades que se publican a nivel local, nacional e internacional



[DOAJ](#) - Directory of Open Access Journals



[GOOGLE ACADÉMICO](#) - Motor de búsqueda de Google especializado en la búsqueda de contenido y bibliografía científico-académica



[ISSN PORTAL](#) - The Global Index for Continuing Resources



[JURN](#) - Search millions of free academic articles, chapters and theses



[MLA](#) - International Bibliography with Full Text



[PORTA_ELE](#) - Portal de publicaciones periódicas en línea sobre el español como lengua extranjera



[PORTAL DEL HISPANISMO](#) - Instituto Cervantes



[REBIUN](#) - Red de Bibliotecas Universitarias



[REDIB](#) - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico.



[ROAD](#) - The Directory of Open Access Scholarly Resources to Promote Open Access Worldwide



[TODOELE.NET](#) - Recursos, materiales e información para profesores de español como lengua extranjera y segunda



[ULRICHSWEB](#) - Versión electrónica de Ulrich's Periodicals Directory, que desde 1932 recogía información sobre publicaciones periódicas a nivel mundial



[WORLD CAT](#) - The World's Largest Library Catalog

