

ELE para turistas idiomáticos: métodos y materiales

Haydée Nieto
Oscar De Majo

HAYDÉE NIETO: Magister en Educación Continua. Directora de Publicaciones Científicas y del Programa de Educación a Distancia de USAL. Contenidista y tutor a distancia. Profesora de Español para Extranjeros Nivel Avanzado desde 1990. Ha publicado los siguientes títulos relacionados con el tema: *Gramática del Español: para extranjeros y nativos curiosos* (2000), *Gramática del Español. Una visión del español como lengua segunda y extranjera* (2009), *Diccionario Pedagógico del Español para Extranjeros*, Vol 1. Verbos (2014) y artículos en revistas de la especialidad. Integra la Comisión Académica de la *Especialización en Enseñanza de Español para Extranjeros* y es profesor titular de la materia Lengua Española Y Práctica de la Enseñanza.

OSCAR DE MAJO: Magister en Educación Continua. Coordinador Académico del Programa de Educación a Distancia (PAD). Director del posgrado a distancia: *Especialización en la Enseñanza del Español para Extranjeros*. Contenidista y tutor a distancia. Profesor de Español para Extranjeros Nivel Alto (presencial) y es profesor titular de la materia Lengua Española Y Práctica de la Enseñanza (posgrado a distancia). Ha publicado los siguientes títulos relacionados con el tema: *Gramática del Español: para extranjeros y nativos curiosos* (2000), *Gramática del Español. Una visión del español como lengua segunda y extranjera* (2009), *Diccionario Pedagógico del Español para Extranjeros*, Vol. 1. Verbos (2014) y artículos en revistas de la especialidad.

Resumen

En este trabajo se analiza el desarrollo y diseño de materiales destinados a la enseñanza de ELE para los llamados *turistas idiomáticos*. Para ello, se enfoca el estudio en los objetivos de este tipo de alumno que difiere y mucho del perfil de los estudiantes universitarios o de intercambio que acostumbran a recibir las universidades.

Será útil para responder a estas necesidades específicas considerar *la lingüística sistémico-funcional y el enfoque comunicativo*, ya que es una manera interesante de abordar el problema. Por tal motivo, se realiza un análisis detallado de los materiales existentes desde este punto de vista.

PALABRAS CLAVE: turismo, idiomas, ELE, lingüística sistémico funcional, enfoque comunicativo.

Abstract

In this paper the development and design of teaching materials for ELE for tourists called linguistic analyzes. For this, the study objectives of this type of student that differs much profile university or exchange students accustomed to receiving universities focus.

It will be useful to answer these specific needs to consider the systemic functional linguistics and communicative approach because it is an interesting way of approaching the problem. Therefore, a detailed analysis of existing materials is from this point of view.

KEYWORDS: tourism, languages, ELE, systemic functional linguistics, communicative approach.

1. ¿Qué busca un “Turista Idiomático”?

En algún momento, hace no mucho tiempo, alguien que quiso empezar a aprender un idioma decidió hacerlo en un país en que se hablara ese idioma, y con profesores nativos, dando origen así a lo que hoy se conoce como “turismo idiomático”.

En el caso del español, en un principio, los destinos más elegidos fueron España y, -en Latinoamérica-, México, Ecuador y Costa Rica. En los últimos años, Argentina tuvo un importante crecimiento en cuanto a la recepción de turismo internacional, lo que, unido a factores económicos y de promoción, hizo que se convirtiera en el país de Latinoamérica más elegido por los extranjeros para aprender el idioma español.

En general, las personas que vienen a estudiar, a vivir, a trabajar o a pasear a nuestro país, y que eligen estudiar español, ya sea como actividad principal o complementaria, tienen características especiales:

- piensan que la mejor manera de aprender una lengua es participando en el proceso de una manera activa;
- eligen trasladarse a otro país e interactuar con profesores nativos;
- quieren aprender también del contacto diario con los habitantes del lugar, con los que viven y “se mezclan” durante un período determinado, y compartir sus actividades cotidianas;
- vienen a aprender algo más que un idioma en su aspecto formal;
- desean y necesitan conocer la lengua en funcionamiento, lo que supone el aprendizaje de los códigos de interacción para comprender las actitudes, las reacciones, el comportamiento de los hablantes en cada situación.

Un alumno que elige estas variantes considera a la lengua como un medio cultural y un acto social compartido, por lo tanto, la cultura debe ser un eje en la enseñanza del español a los “turistas idiomáticos”. Si ellos eligieron estudiar inmersos en nuestra cultura, es importante centrar nuestras clases y elegir nuestros materiales teniéndolo en cuenta.

El lenguaje es una forma de hacer, de comportarse. Este hacer o comportarse a través del lenguaje se da siempre en un medio social determinado, con pautas culturales específicas e imposibles de ignorar.[...] Es por eso que sostenemos que es imposible enseñar una lengua sin enseñar la cultura en la que esa lengua se desarrolla.ⁱ

Teniendo en cuenta las características de “nuestro” alumno/turista, que elige viajar y vivir en Buenos Aires, la primera pregunta que debemos hacernos, aunque ya no debería ser necesario, es qué español enseñar: ¿La variedad rioplatense? ¿Un lenguaje neutro? ¿El español peninsular? La respuesta, sin duda, será seguramente: *la variedad rioplatense*. Aunque, en general, los profesores de ELE tienen clara esta elección, no todos advierten que enseñar la variedad rioplatense no se limita solamente a no utilizar el “tú” sino el “vos”; no utilizar el “vosotros”, sino el “ustedes”, o a hablarles del fútbol y del tango; es necesario ocuparnos de lo cotidiano, para que no se produzca un desfase entre lo que los estudiantes aprenden en la clase y lo que escuchan en la calle. Por poner algunos ejemplos elegidos casi al azar, hay manuales que hablan de la “sala”, y no del “living” (living, a pesar de ser una palabra del inglés, es la única que designa este lugar de la casa en español rioplatense); que hablan del “garaje” (así pronunciado) y no del “garage”; o del “ordenador” o “computador” en lugar de la “computadora”.

ⁱ NIETO, H; O. DE MAJO, S. ALÉN y J. MARTÍNEZ VÁZQUEZ (2009). *Gramática del español*, Buenos Aires, Ediciones Universidad del Salvador.

2. ¿Qué y cómo comunican los materiales que utilizamos? La lingüística sistémico-funcional

Algunos teóricos creen que lo más importante que puede hacer un profesor es proporcionar el entorno lingüístico más rico posible en el que pueda darse el aprendizaje sin una enseñanza académicaⁱⁱ.

Esta afirmación de quienes elaboraron el *MCR* parece ser muy acertada, de acuerdo con lo que expresamos acerca de lo que busca alguien que se embarca en una experiencia de turismo idiomático. El “entorno lingüístico”, y más teniendo en cuenta que será “lo más rico posible”, parece responder perfectamente a las necesidades que enumeramos en el punto anterior. Pero ese entorno lingüístico debe estar acompañado por un “material de clase” (cuadernillo, fotocopias anilladas, libro impreso), que no siempre cubre las expectativas del turista idiomático.

¿Por qué? Porque rara vez estos materiales se elaborarán pensando en él. Incluso, la mayoría de las veces, se trabaja con material realizado fuera de la región o fuera del país que el turista idiomático ha elegido, por razones de variada índole, y una vez más se cae en el error de enseñarle una lengua que no es la que él eligió.

Cualquier material que elijamos será portador de contenidos que responderán no solamente a una función pedagógica, sino también a “metafunciones” sociales e ideológicas que es necesario tener en cuenta a la hora de elegir los textos que se utilizarán en una clase.

Todos estos conceptos son objeto de estudio de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF). Desde sus comienzos, la LSF se ocupó de la problemática de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Ya en 1964, Halliday, McIntosh y Stevens comenzaron a discutir sobre el papel de la lingüística en este tema. En 1985, cuando Halliday propone una gramática basada en los postulados de la lingüística sistémico-funcional, afirma que se trata de una gramática natural que considera la lengua como un sistema semiótico complejo utilizado por los usuarios para transmitir sus representaciones de aspectos del mundo y de la experiencia humana. En la LSF, la distinción entre la teoría y la práctica no está claramente definida: las contribuciones teóricas producen impactos en el aspecto práctico y, de igual forma, los estudios de aplicación tienden a provocar la revisión de los principios teóricos. La visión del lenguaje de la LSF propone una relación entre las estructuras gramaticales que los usuarios seleccionan al utilizar el lenguaje y las variables del contexto de cultura y de situación en las que están inmersos. Ideal para el perfil de un turista idiomático.

ⁱⁱ *Marco Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas* (punto 6.2).

La LSF adopta una perspectiva socio-semántica de la lengua, la cual “...es concebida como un sistema semiótico que realiza y manifiesta las estructuras semióticas que conforman una sociedad y una cultura determinadas” (Bocca, 2011). La lengua crea significados a través de determinadas elecciones y los intercambia por medio de textos. Cada situación en la que se “utiliza” el lenguaje se lo hace con una intención determinada, dando cuenta de aspectos ideacionales (permiten a los hablantes de una lengua dar cuenta de sus experiencias en relación con el mundo real o imaginario, sus opiniones y su ideología); interpersonales (permiten entablar y mantener relaciones sociales); y textuales (permiten organizar los recursos lingüísticos en textos coherentes y apropiados), que están involucrados en la creación de significados. Por medio del lenguaje se nombran, agrupan y clasifican seres y objetos de acuerdo con una determinada idea (o ideología); se establecen relaciones personales y sociales con los demás y se construyen secuencias determinadas de discurso.

Ya desde la portada, los libros de ELE “comunican”, por medio de recursos lingüísticos y metalingüísticos, las “metafunciones” que describimos y a las que no siempre se les da la importancia que tienen. Tapa, índice, títulos y subtítulos de las unidades, consignas y diseño son portadores de diferentes mensajes y metamensajes que debemos tener en cuenta. Estamos tomando una postura ideológica diferente (y muy fuerte) al elegir materiales elaborados en español peninsular, en alguna de las variedades del español de América, en el lenguaje (supuestamente) neutro utilizado en los materiales de los Estados Unidos, o en el español “tropicalizado” que se evidencia en los elaborados en Brasil.

2.1. Los títulos

Tomemos algunos ejemplos de los títulos de los manuales de clase:

a) Manuales editados en España (con la intención de ser usados en todo el mundo):

- *Rápido, Rápido* (Barcelona, Editorial Difusión) deja ver la posibilidad de aprender español en poco tiempo y de manera eficaz.
- *ELExprés* (Madrid, SGEL) garantiza resultados inmediatos con rapidez.
- *Progresos* (Salamanca, Universidad de Salamanca) asegura un avance certero y confiable en el aprendizaje de la lengua.
- *Español en marcha* (Madrid, SGEL) garantiza el avance continuo, sin detenerse.

- *Manual de Español Urgente* (Madrid, Cátedra), la urgencia en aprender es fundamental.

b) Manuales editados en Argentina (con la intención de ser usados en Argentina y/o en el Mercosur):

- *Cambalache* (Buenos Aires, Universidad del Salvador) asegura desde el título una fuerte pertenencia a la cultura rioplatense (especialmente relacionada con el tango), y una “mezcla” desestructurada y original en los contenidos (se explica el origen y significado de la única palabra del título).
- *Macanudo* (Buenos Aires, Malamud), típica palabra del español rioplatense, que asegura una fuerte pertenencia a esa cultura y a esa variedad dialectal.
- *Aula del Sur* (Buenos Aires, Voces del Sur), con la referencia al hemisferio sur, que lo relaciona inmediatamente con América, sobre todo con Argentina o Chile.
- *De naranjos, tarcos y cardones... Un viaje por el NOA* (San Miguel de Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán), con clara referencia a la cultura del Noroeste argentino.

c) Manuales editados en Estados Unidos (con la intención de ser usados en los Estados Unidos):

- *Ventanas* (Boston, USA) implica un “asomarse” a la otra cultura, pero desde la propia, que es lo que busca la mayoría de los estudiantes norteamericanos.
- *¿Cómo se dice?* (Michigan, Houghton & Mifflin), con una clara referencia a la utilidad del manual.

d) Manuales editados en Brasil (con la intención de ser usados en Brasil):

- *A viva voz: curso de español para alumnos brasileños* (San Pablo, USP), subtítulo que deja claro que es material diseñado exclusivamente para Brasil.
- *Español para brasileños* (San Pablo, SGEL), material diseñado especialmente para Brasil.

e) Manuales de instituciones educativas (con la intención de ser usados en el ámbito de cada institución):

- *Español, Nivel 2* (Buenos Aires, IBL), título típico de manual, sin nombre de fantasía, sin fines comerciales y de uso institucional.
- *Nivel Intermedio Alto* (Buenos Aires, Universidad del Salvador), título típico de manual, sin nombre de fantasía, sin fines comerciales y de uso institucional.

- *Curso de español para Extranjeros* (Buenos Aires, Laboratorio de Idiomas UBA), título típico de manual, sin nombre de fantasía, sin fines comerciales y de uso institucional.

Simplemente con leer el título, podemos hacer una rápida deducción, teniendo en cuenta la metafunción ideacional, que revela una clara ideología:

- a) Los libros editados en España, con la intención de ser usados en todo el mundo, hacen hincapié, sobre todo, en la rapidez y urgencia por adquirir la nueva lengua (*Rápido, Rápido; Progresos; ELExprés; Español en Marcha; Manual de Español Urgente; etc.*), y dejan en un segundo plano la difusión de su propia cultura.
- b) Los manuales editados en Argentina reflejan en sus títulos el interés por remarcar lo propio como rasgo distintivo, a través de la lengua y de la cultura, ante la inferioridad económica y editorial en la que se encuentran frente al expansionismo de España, que arrasa en el mercado internacional (*Cambalache; Macanudo; Aula del Sur; De Naranjos, Tarcos y Cardones; etc.*).
- c) Los manuales editados en los Estados Unidos sugieren en sus títulos el poco interés por adentrarse en la cultura y en la lengua meta, a la que miran desde afuera y desde su propia cultura (*Ventanas; ¿Cómo se dice?; etc.*).
- d) Los manuales editados en Brasil demuestran que los usuarios del material necesitan que sea pensado y elaborado para ellos, sin importar demasiado su procedencia (siempre aparece en el título “Español para Brasileños”).
- e) En todos los países, los materiales preparados por instituciones educativas, sin fines comerciales, no registran casi nunca un título de fantasía (*Español, nivel 2; Intermedio Alto; Curso de Español para Extranjeros; etc.*).

Con este rápido punteo, podemos deducir que en el título de la portada, por ser lo más visible, se concentra la ideología de los autores y, sobre todo, del país en el que se hace la edición. Por esto, no debemos tomar este tema a la ligera en relación con el turismo idiomático, ya que el estudiante elige un país y una cultura, y es conveniente responder a esa elección.

Los títulos de las unidades, en cambio, si bien responden a una metafunción ideacional, no tienen una relación tan directa con la ideología, sino más precisamente con la metodología.

Tomando los conceptos establecidos por Bocca, Vasconcelo y Liruso (2013), analizaremos si el nombre de la unidad:

- hace referencia al tema que se desarrolla y se mantiene o no a lo largo de toda la unidad;

- hace referencia a un tema gramatical;
- es orientativo (para el profesor o para el alumno);
- formula interrogantes que son tratados en la unidad.

Un caso curioso es el que presenta *Rápido, Rápido*, de España, que no les pone nombre a las unidades. Las enumera del 1 al 10 y las llama simplemente *Unidad 1*, *Unidad 2*, etc., por lo que podemos especular que no hay un interés especial por asignarle a los nombres de las unidades un contenido ideacional explícito.

En el caso de *Aula del Sur 1* (Argentina, Voces del Sur), tomamos como ejemplo el nombre de una unidad, *¿Dónde está Córdoba?*, que hace referencia al tema que se desarrolla, es orientativo para profesor y alumnos y formula interrogantes que serán tratados en la unidad. En *Nivel Elemental 2* (Argentina, FFyL, UBA), tomando como ejemplo la unidad *Así era Buenos Aires*, vemos que hace referencia al tema y que se mantiene a lo largo de toda la unidad, que también hace referencia a un punto gramatical (*era* implica que en la unidad se estudia el *pretérito imperfecto del indicativo*), que es orientativo y que, indirectamente, formula interrogantes que son tratados en la unidad. Lo mismo ocurre con *Cambalache 4* (Argentina, USAL), con la unidad *Si Buenos Aires no fuera así*, que tiene las mismas características que el de UBA, (en este caso *fuera* indica que en la unidad se estudia el *pretérito imperfecto del subjuntivo*), sumado a que todas las unidades de *Cambalache* tienen títulos de canciones de Argentina, Latinoamérica y España.

En estos tres casos, que tienen en común el país de origen (Argentina), se mantiene lo ya señalado al analizar los títulos, que es la marcada tendencia a dar preponderancia, sobre todo, a lo relacionado con la propia cultura y los temas o lugares nacionales. Para reafirmarlo, citemos otras unidades de *Nivel Elemental 2* (UBA): *¡Truco!* - *Bienvenidos a Buenos Aires* - etc.; de *Cambalache* (USAL): *¡Tango!* - *Manuelita, ¿dónde vas?* - *¡Qué lindo que es estar en Mar del Plata!*, etc.

En el caso de *Ventanas* (USA), las unidades enumeran grandes temas: *Los viajes*; *La economía y el trabajo*; *Las diversiones*. Indudablemente, los títulos hacen referencia al tema que se desarrolla y son orientativos, pero carecen totalmente de identidad y de creatividad, coincidiendo con las conclusiones a las que llegamos al hablar de los títulos de los manuales.

Con respecto a *Progresos* (España, Universidad de Salamanca), los títulos de las unidades suelen ser preguntas, relacionadas con la primera lectura que aparece: *¿Qué tendrá la princesa?* - *¿Qué tal?*- etc. Mantenemos la afirmación de que no es intención de los manuales españoles, pensados para ser comercializados en todo

el mundo, transmitir la cultura propia, sino, por el contrario, ser (o parecer) cosmopolitas y tratar temas generales y descontextualizados que los ayuden a mantener una posición conciliadora.

Tomando todos los manuales mencionados, podemos deducir que, en general, los títulos de las unidades son preguntas (directas o indirectas) que implican un pedido de información (que vendría del alumno) y un ofrecimiento de información (por parte del manual). No aparecen en los nombres de las unidades, casi nunca, formas imperativas (que se reservan, generalmente, para las consignas, que analizaremos a continuación).

2.2. *Las consignas*

Según Gaiser (2008):

Uno de los principales propósitos de la comunicación es interactuar con otra gente; es decir, establecer y mantener vínculos sociales apropiados. El lenguaje es un sistema que usamos para intercambiar significados y cuando decimos cosas a otras personas, y lo hacemos con un propósito, queremos influir en sus actitudes o conductas, proveerles información que sabemos que no poseen, explicar nuestras propias actitudes o solicitar información, entre otros. El hecho de que la interacción sea una parte inherente del lenguaje significa que habrá aspectos de la gramática que permiten realizarla a través de dicho sistemaⁱⁱⁱ.

Según Silvestri (1995) “se trata de un discurso orientado a la ejecución práctica de acciones”. Puesto que estas instrucciones asumen la presencia de un potencial hacedor de la acción solicitada, consideramos que (así como en títulos de manuales y nombres de unidades resultaba imprescindible analizar la metafunción ideacional) los aspectos interpersonales son los más interesantes para analizar en las consignas: aunque, como veremos, en cierta forma también están relacionadas con la ideología.

Las consignas pueden utilizar diferentes formas verbales y pronominales:

- El infinitivo.
- El imperativo en segunda persona del singular, en cualquiera de sus tres variantes:
 - Tú.

iii GAISER, M. (2008). “Aplicaciones de la gramática funcional al español”, en *Anclajes*, Vol. 11-12, pág. 12.

- Vos.
- Usted.
- Otros.

a) *El infinitivo*: por no formar parte de una cláusula imperativa, es más apto si el docente tiene la intención de “solicitar” una acción a los alumnos. Además, es ideal para las consignas de los niveles más bajos, ya que el alumno no maneja la conjugación del imperativo, que en español no es tan simple como, por ejemplo, en inglés. *Cambalache* (Argentina, USAL) utiliza el infinitivo en las consignas de los niveles inicial y elemental. A partir de la Unidad 10 del elemental, en la que se enseña el uso del imperativo, las consignas cambian la forma verbal con la que se enuncian. Por ejemplo,: *Cambalache 2, Unidad 9*: “Volver a escribir las oraciones según el ejemplo”; *Unidad 10*: “Escribí las personas que corresponden a cada verbo”.

El imperativo (usted): usar el imperativo implica hacer una doble elección, además de la de solicitar una acción. Por un lado, reforzar, de alguna manera, el tono de orden que no se logra con el infinitivo; y por otro, elegir entre tutear o tratar de usted al aprendiz, lo que implicará poner o no poner una barrera entre el docente, los materiales y el alumno. Si elaboramos consignas con el “usted”, si los materiales utilizan el “usted”, los alumnos nos tratarán de usted, con todo lo que ello implica y todo lo que puede conspirar para lograr en la clase un clima agradable y de cierta empatía. Por ejemplo, *Canciones del Sur* (Argentina): “Subraye en la letra del tango las distintas maneras de nombrar a la madre”. No es desacertado, sin embargo, el uso del usted en *Canciones del Sur*, ya que no es un manual de clase, sino un auxiliar para el docente; por lo tanto, podemos deducir que el sujeto enunciador trata de usted al docente, que es su verdadero receptor, y no al alumno.

El imperativo (tú): es diferente utilizar los verbos del “tú” en España o en la mayoría de los países de Latinoamérica -donde se usa naturalmente el tú- que elegir utilizarlo en la Argentina (o Uruguay, o Costa Rica...), donde implicaría elegir un lenguaje neutro o pensar que la forma correcta es la peninsular, descalificando la nuestra. Además, se produciría un desajuste entre lo que el alumno escucha y aprende en la calle, y lo que se le enseña en el aula. Por ejemplo, *ELExprés* (España): “Pregunta a tu compañero de grupo los países que faltan para completar el mapa”; *IBL 2* (Argentina): “Revisa el vocabulario aprendido y completa el siguiente diálogo”; en el primer caso, la consigna usa las formas verbales esperadas; en el segundo, no.

El imperativo (vos): es recomendable utilizar el voseo en los materiales producidos en los países que utilizan el vos, por las razones ya mencionadas. Por ejemplo, *Nivel Alto, Tango* (Argentina, USAL): “Completá los espacios en blanco usando ni que + ...”

Otros: aunque no es usual, pueden aparecer consignas en imperativo, segunda

persona del plural, para los trabajos grupales; por ejemplo, *Voces del Sur I* (Argentina): “Usen expresiones de acuerdo y desacuerdo”; o en imperativo, primera persona del plural, cuando el profesor quiere incluirse en el grupo; por ejemplo, *Nivel Alto, Tango* (Argentina, USAL): “Recordemos parte del texto de Celedonio Flores cuando habla de cómo compuso *Margot*“. El vosotros, en cambio, aparece solamente en los materiales producidos en España, por ejemplo *Gente 2* (España): “Cada uno de vosotros hace la entrevista a un compañero de otro grupo”.

Los ejemplos citados revelan la variedad lingüística (rioplatense/peninsular) y el registro de lengua (formal/informal), ya que a través del uso de tú/vos, ustedes/vosotros hacen explícito el grado de formalidad o informalidad y la región geográfica de que se trata. Muchas veces se observa, en el mismo material, una alternancia entre dos o más de las formas antes mencionadas, y vemos un salto de “ustedes” a “usted” o a “vos”, o incluso al “nosotros” que incluye al autor. Esto advierte al analista de materiales sobre la presencia de otros sujetos evocados en el texto de las consignas. También hay que tener en cuenta que el usar de tanto en tanto algunas consignas colectivas (ustedes/nosotros) quita la fuerza de la verticalidad de una orden, creando un entorno más amigable y acortando las distancias entre autores y aprendices.

En algunos casos, la pluralidad de formas verbales y pronominales es posible (por ejemplo, combinar el vos con el ustedes y el nosotros, ya que pertenecen a la misma variedad y al mismo registro (rioplatense, informal). Pero no es conveniente (y cuando aparece, suele ser fruto del descuido) mezclar el vos con el tú (distintas variedades) o el vos con el usted (mezcla del registro informal con el formal).

3. Conclusiones

Todos los conceptos que hemos analizado nos llevan a reafirmar que la cultura es el eje en la clase de ELE. En el caso que nos ocupa, tenemos que tener presente lo que afirmamos en el comienzo de este trabajo: elaboramos materiales para un destinatario especial; cuando un alumno toma la decisión de viajar para estudiar una lengua, en lugar de hacerlo en su país de origen, está eligiendo una metodología de aprendizaje, y está también afirmando que considera a la lengua como un medio cultural y un acto social compartido. En definitiva, espera una enseñanza esencialmente comunicativa, que responda a una cultura en particular y que respete y refleje la realidad en la que está inmersa.

El enfoque comunicativo y sus estrategias de enseñanza han insistido en que

los estudiantes -en este caso, de español- vienen a aprender algo más que el código en su aspecto formal. Se trate de turistas típicos, inmigrantes, o estudiantes de intercambio, son personas que hicieron una elección, y desean y necesitan conocer la lengua en funcionamiento, lo que supone el aprendizaje de los códigos de interacción para comprender las actitudes, las reacciones, el comportamiento de los hablantes en cada situación. Las metodologías deben ser comunicativas para obtener resultados comunicativos; la comunicación es no solo el objetivo del aprendizaje, sino el medio con el que se aprende la lengua. El acento, entonces, está puesto en el tránsito permanente por la experiencia comunicativa, pero no una experiencia comunicativa cualquiera, sino la del lugar que han elegido.

En este escenario, ante estudiantes ávidos de conocer “lo nuestro”, es importante que el docente nativo pueda funcionar como un otro culturalmente comprometido, esto es, un habitante curioso, activo y consciente. Los conocimientos gramaticales son imprescindibles, pero no son suficientes, porque la lengua es comunicativa y es en el intercambio de contenidos culturales –lo que incluye nuestra particular manera de usar el español, nuestras diferencias con otros países, nuestra identidad- donde se produce el verdadero aprendizaje significativo.

Bibliografía

- BARALO, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco Libros.
- BARALO, M. (2011). *Aprendizaje léxico y adquisición gramatical en ELE*, Segundo Congreso Internacional de Español como Lengua Segunda y Extranjera, en <http://pad.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/baralo.pdf>
- BOCCA, A.M. et al. (2011). *¿Qué comunican los libros de ELE?*, Segundo Congreso Internacional de Español como Lengua Segunda y Extranjera, en <http://pad.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/bocccavasconceloliruso.pdf>
- Bollinger, D. (1972). *The Theorist an the Language Teaching*, THM Edition.
- CANALE, M. y M. SWAIN (1980). “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, *Applied Linguistics*, 1, 1-47. Versión en español: «Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos», *Signos*, 17 (pp. 56-61) y 18 (pp. 78-91), 1996.
- CELADA, M.T. (2004). “Lengua extranjera y subjetividad. Apuntes para un proceso”, en *Estudios Lingüísticos*, Madrid, Vol. XXXIII.

- CERQUEIRAS, V. (2009). *Producción de materiales para ELE: qué, cómo y para quién*, Segundo Congreso Internacional de Español como Lengua Segunda y Extranjera en <http://pad.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/cerqueiras.pdf>
- CHOMSKY, N. (1966). *Lingüística cartesiana*, Madrid, Gredos.
- CIAPUSCIO, G. (1992). *Tipos textuales*, Buenos Aires, UBA.
- CRESPILLO ÁLVAREZ, E. (2011). “Conductismo y método audiolingüístico en el aprendizaje de una L2”, en *Estudios Pedagógicos*, Málaga, N° 70.
- CRESPILLO ÁLVAREZ, E. (2011). “La variedad cognitivista en el aprendizaje de una L2”, en *Estudios Pedagógicos*, Málaga, N° 70.
- CRUZ MOYA, O. (2001). *El aprovechamiento de Internet en ELE: diseño y evaluación de materiales*, Asele, Actas.
- ESCAVY ZAMORA, R. (2002). *Las relaciones pragmlingüísticas y el marco intercultural*, Asele, Actas.
- ESCOBAR MESA, A. (2007). “La literatura como recurso multifuncional en la clase de ELE”, en *Actas del CEDELEC II*, Montreal, Universidad de Montreal.
- EZEIZA, J. (2004). *Hacia un modelo de calidad en la producción, selección y aplicación de materiales para la enseñanza de lenguas*. Bilbao, Universidad del País Vasco.
- GAISER, M. (2008). “Aplicaciones de la gramática funcional al español”, en *Anclajes*, Vol. 11-12.
- GARCÍA GARCÍA, P. (1995). *La creación de materiales*, Madrid, UCM.
- GARCÍA WEIDEMANN, E. (1990). *Producción de materiales para la enseñanza del español como L2*, Asele, Actas.
- GAZALI, A. (2009). *A cerca de los roles de los autores de manuales de ELE*, Primer Congreso de Español como Lengua Segunda y Extranjera, Bs. As. USAL.
- GUZMÁN, M. (2009). “Enseñanza del español a inmigrantes. Evaluación de materiales”, en *Red-ELE*, Madrid, 2do. semestre de 2010.
- HALLIDAY, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*, México, Fondo de Cultura Económica.
- HERNÁNDEZ REINOSO, F. (2000). “Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías del aprendizaje”, en *Encuentro*, La Habana, Vol 11.
- HODARA, I. (2004). *Reflexiones sobre la producción de actividades en educación*

- a distancia*, Córdoba, VIII Congreso de EAD, CREAD Mercosur/sul.
- KRASHEN, D. y T. TERREL (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon/Alemany.
- LAÍN, P. (1994). “Cultura catalana y cultura española”, *El País*, 15 de enero de 1995.
- LIRUSO, S. y P. REQUENA (2011). *Una mirada a las consignas de los libros de enseñanza de ELE*, Buenos Aires, Segundo Congreso Internacional de Español como Lengua Segunda y Extranjera.
- NIETO, H. et al. (2009) *Gramática del Español*, Buenos Aires, EUS.
- PASCUAL, M.T. et al (2009). *La literatura en la clase E/LE: ¿herramienta u objeto?* Buenos Aires, Primer Congreso de Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera.
- RAMÍREZ, M.S. (2007). *Recursos mediáticos mediados por la tecnología: desarrollo e investigación de objetos de aprendizaje*, México, IV Congreso internacional de educación.
- SÁNCHEZ, A. (1987). *El método comunicativo y su aplicación a la clase de idiomas*, Madrid, SGEL.
- SAVIGNON, S. (1972). “Communicative Language Teaching. State of Art”. En *Landmarks of American Language and Linguistics*. Vol. II, Byrd, et. al. (eds).
- SILVESTRI, A. (1995) *El discurso instruccional*, Buenos Aires, UBA.
- SKINNER, B. (1981). *Conducta verbal*, México, Trillas.
- VÁZQUEZ, G. (2008). *¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes*, Berlín, Centro de Lenguas de la Universidad Libre de Berlín.
- VÁZQUEZ MARIÑO, I. (s/f). *Aportaciones del Constructivismo de Vygotsky a la enseñanza de español como lengua extranjera*, Lille, Université de Lille.
- WILLEY, D. (2000). Connecting learning objects to instructional design theory. Disponible en www.reusability.org/read/